

**Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky**



**Die Buchgattung Erstlesebuch:  
Möglichkeiten der Implementierung in den DaF-Unterricht**

**Viability of Using Erstlesebuch in Classes Teaching German as a Foreign Language**

**Knížky prvního čtení a jejich modifikace pro výuku němčiny jako cizího jazyka**

*Diplomarbeit*

Autorin: Bc. et Bc. Šárka Brzková  
Betreuerin: PhDr. Tamara Bučková, Ph.D.  
Studienprogramm: Učitelství pro střední školy  
Studienplan: Navazující mgr. ČJ-NJ od 2010

**Prag 2020**

### **Erklärung**

Hiermit erkläre ich verbindlich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbst  
und nur mithilfe der im Literaturverzeichnis genannten Quellen verfasst habe.

Prag, den 24. 4. 2020

.....  
**Bc. et Bc. Šárka Brzková**

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich herzlichst bei PhDr. Tamara Bučková, Ph.D. für ihre Hilfe, große Geduld und wertvollen Ratschläge bedanken. Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Peter Conrady, der mich bei der Erforschung von Erstlesebüchern immer unterstützte und mir stets mit Rat beiseite stand. Weiter danke ich allen Menschen, die mir mit der Leseforschung und bei der Untersuchung von Erstlesebüchern halfen.

## **Abstrakt**

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Buchgattung Erstlesebuch als Lernmaterial für den DaF-Unterricht auf den Stufen der elementaren Sprachverwendung (A0/1-A2) und untersucht die Möglichkeiten des Transfers dieser speziellen Gattung (deren Charakter im Spannungsfeld zwischen Literatur, Literaturdidaktik und Lesedidaktik liegt) aus dem DaM-Unterricht in den Fremdsprachunterricht. Die Arbeit setzt sich als Ziel, didaktische Möglichkeiten der Arbeit mit Erstlesebüchern im DaF-Unterricht vorzustellen und Kriterien für die Auswahl eines geeigneten Texts zu bestimmen.

Im theoretischen Teil wird der Fremdsprachunterrichtskontext und die Rolle der Literatur in diesem Kontext näher betrachtet, unter anderem in Bezug auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Weiterhin werden die Buchgattung Erstlesebuch und ihre Charakteristika ausführlich vorgestellt. Im praktischen Teil werden mehrere Forschungsergebnisse präsentiert: eine umfassende Analyse von sechs Erstlesebüchern beschäftigt sich mit der Eignung dieser Bücher für den DaF-Unterricht, besonders im Hinblick auf Lesbarkeit sowie auf Strukturkomponenten (in Bezug auf literarische Merkmale); eine Leseforschung bei Deutsch lernenden Jugendlichen zeigt, in wie weit – im Vergleich mit lesenlernenden Kindern – die Probanden unter dem Einfluss der Lesbarkeitskriterien stehen und es wird auch ihre Motivation, im DaF-Unterricht mit Erstlesegeschichten zu arbeiten, untersucht.

Anhand der Erkenntnisse aus dem theoretischen und empirischen Teil werden im letzten Kapitel Kriterien für die Auswahl von Erstlesetexten formuliert und Möglichkeiten didaktischer Arbeit mit Erstlesetexten entworfen; einige konkrete Lernaktivitäten sind auch mit Schülerprodukten ergänzt.

**Schlüsselwörter:** Erstlesebuch; DaF-Unterricht; GER; Leseforschung; Lesbarkeit; Lesbarkeitsforschung; Saskia Hula; Christiane Nöstlinger; Paul Maar; Käthe Recheis; Tatjana Weiler; Usch Luhn.

## **Abstract**

The diploma thesis deals with the book genre Erstlesebuch (book for beginner readers) as educational material in the context of foreign language education at the levels of Basic Users (A0/1-A2). In the context of first language teaching, this specific genre belongs to the field of literature, the didactic of literature, and the didactic of reading. The goal of this diploma thesis is to present different possibilities of didactic activities with Erstlesebuch in the context of second language teaching and to formulate criteria for choosing an appropriate text.

The theoretical part describes the context of foreign language education and the role of literature in this context, with consideration for the *Common European Framework of Reference for Languages*. The theoretical part also presents the specifics of the book genre Erstlesebuch itself. The empirical part of this thesis is based on several investigations: firstly on a complex analysis (readability and text structure) of six Erstlesebuch and secondly on empirical research in reading with schoolchildren at higher grades of an elementary school (children at the age of 13-15). These results are compared to the results of similar research done with Austrian beginner readers (children between the ages of 7 and 9).

The final part of the thesis concludes with the articulation of criteria for the right choice of an adequate text for a foreign language class. It also includes some concrete didactic activities along with some examples of students work.

**Keywords:** Erstlesebuch; book for beginning readers; German as a foreign language; CEFR; research in reading; criteria of text difficulty; readability; Saskia Hula; Christiane Nöstlinger; Paul Maar; Käthe Recheis; Tatjana Weiler; Usch Luhn.

## Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se zabývá knižním žánrem knížka prvního čtení (Erstlesebuch) coby materiálem do výuky němčiny jako cizího jazyka, a to na úrovních elementárního užívání jazyka (A0/1-A2), a zkoumá možnosti přesunutí tohoto speciálního žánru, jehož charakter se rozpíná mezi oblastí literatury, didaktikou literatury a didaktikou čtení, z německojazyčného prostředí do oblasti výuky němčiny jako cizího jazyka. Práce si klade za cíl představit didaktické možnosti práce s Erstlesebuch a stanovit kritéria při výběru vhodného textu.

Teoretická část blíže popisuje kontext výuky cizího jazyka a roli literatury v tomto kontextu, mimo jiné se zřetelem ke *Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky*. Také je podrobně představen samotný žánr Erstlesebuch a jeho charakter. V praktické části jsou prezentovány výsledky několika výzkumů. Strukturní analýza přihlížející k literárním znakům a čtivosti šesti vybraných Erstlesebuch se zabývá vhodností těchto knih pro výuku němčiny jako cizího jazyka. Čtenářský výzkum proběhnuvší u českých žáků druhého stupně základní školy pak ukazuje, jak dalece jsou, v porovnání s rakouskými dětmi učícími se číst, ovlivňováni kritérii čtivosti textu, a zkoumána je také motivace českých žáků k práci s textem Erstlesebuch v rámci výuky německého jazyka.

Na základě poznatků z teoretické a empirické části práce jsou v závěrečné kapitole formulována kritéria pro výběr vhodného textu prvního čtení pro výuku německého jazyka a jsou navrženy možnosti didaktické práce s ním. Některé konkrétní výukové aktivity jsou rovněž doplněny žákovskými výstupy.

**Klíčová slova:** knížka prvního čtení; výuka němčiny jako cizího jazyka; SERR; čtenářský výzkum; čtivost; výzkum čtivosti; Saskia Hula; Christiane Nöstlinger; Paul Maar; Käthe Recheis; Tatjana Weiler; Usch Luhn.

# Inhaltsverzeichnis<sup>1</sup>

Einleitung .....	10
0.1 <i>Zur Wahl des Untersuchungsgegenstands</i> .....	10
0.2 <i>Struktur der Arbeit und angewandte Methoden</i> .....	12
I.    Theoretischer Teil.....	14
1. <i>Literatur und DaF-Unterricht im Zusammenhang mit dem GER</i> .....	14
1.1    Literarische Texte im DaF-Kontext: ihre Rolle und ihre Bedeutung im DaF-Unterricht .	14
1.1.1    Literarische Texte als Kulturträger im DaF-Kontext.....	16
1.1.2    Pro-Argumente .....	18
1.1.3    Contra-Argumente .....	21
1.2    Literatur im GER für Sprachen – deklarierte Position und/versus andere Möglichkeiten	22
1.2.1    Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen und die Position der literarischen Texte in den deklarierten Sprachniveaus, im Hinblick auf die Fertigkeit Lesen.....	22
1.2.2    Literarische Texte als Anlass zur Äußerung eigener Meinung und zur Textanalyse	27
1.2.3    Literarische Texte als Realisierung von ästhetischer Sprachverwendung .....	28
1.2.4    Zusammenfassung der Informationen über deklarierte Positionen/Rollen der Literatur im GER und CEFR-CV .....	30
1.2.5    Eine alternative Position der Literatur im DaF-Unterricht .....	31
2. <i>Die Buchgattung Erstlesebuch</i> .....	34
2.1    Heutiger Stand der Untersuchung des Phänomens Erstlesebuch .....	34
2.2    Erstlesebücher – allgemeine Charakteristik .....	35
2.2.1    Erstlesebücher für die Muttersprachler.....	36
2.3    Erstlesebücher im Hinblick auf ihre Struktur und KJL-Merkmale als künftige Überbrückung zur Untersuchung des Lesens in der Mutter- und Fremdsprache .....	40
2.3.1    Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht mit Rücksicht auf literarische Qualität; drei Merkmale literarischer Qualität.....	40
2.3.2    Angemessenheit des Erstlesebuchs .....	43
2.3.2.1    Erstlesebücher vs. Kinderbücher, Spezifika der literarästhetischen Dimension ...	44
2.3.3    Thematische Komponente der Erstlesebücher .....	46
2.3.4    Komposition der Erstlesebücher.....	50
2.3.5    Sprachliche Komponente der Erstlesebücher .....	55
2.4    Erstlesebücher in Bezug auf den DaF-Unterricht.....	59

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Diese Formulierungen umfassen gleichermaßen weibliche und männliche Personen; alle sind damit selbstverständlich gleichberechtigt angesprochen.

2.4.1	Uneinheitlichkeit der Adressatenzielgruppe.....	60
2.4.2	Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht.....	61
2.4.2.1	Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht unter Berücksichtigung der Lesbarkeit.....	62
2.4.2.2	Themenauswahl.....	63
2.4.2.3	Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht mit Rücksicht auf fremdsprachdidaktische Qualität.....	65
2.4.2.4	Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht mit Rücksicht auf den GER.....	65
II.	Empirische Forschung.....	67
3	<i>Komplexe Textanalyse von sechs ausgewählten Erstlesebüchern mit Rücksicht auf den GER und DaF-Unterricht als theoretisch-analytische Vorbereitungsphase.....</i>	68
3.1	Erstlesetextanalyse aus der Sicht der Lesbarkeit.....	68
3.2	Erstlesetextanalysen in Bezug auf die Strukturkomponenten und literarische Merkmale.....	69
3.2.1	Käthe Recheis – <i>Kleiner Bruder Watomi</i> .....	69
3.2.1.1	Analyse der Geschichte <i>Kleiner Bruder Watomi</i> in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale.....	69
3.2.2	Christiane Nöstlinger – <i>Opageschichten vom Franz</i> .....	74
3.2.2.1	Analyse der Geschichte <i>Opageschichten vom Franz</i> in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale.....	74
3.2.3	Saskia Hula – <i>Romeo und Juliane</i> .....	80
3.2.3.1	Analyse der Geschichte <i>Romeo und Juliane</i> in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale.....	80
3.2.4	Usch Luhn – <i>Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin</i> .....	86
3.2.4.1	Analyse der Geschichte <i>Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin</i> in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale.....	86
3.2.5	Tatjana Weiler – <i>Hallo, kleiner Delfin</i> .....	92
3.2.5.1	Analyse der Geschichte <i>Hallo, kleiner Delfin</i> in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale.....	92
3.2.6	Paul Maar – <i>Das Sams und die Wunschmaschine</i> .....	98
3.2.6.1	Analyse der Geschichte <i>Das Sams und die Wunschmaschine</i> in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale.....	99
3.2.7	Ergebnisse der Erstlesetextanalyse in Bezug auf den kindlichen Adressat und auf die Lesbarkeit.....	104
3.3	Ergebnisse der komplexen Erstlesetextanalyse in Bezug auf GER und Eignung der sechs ausgewählten Erstlesebücher für den DaF-Unterricht.....	109
4	<i>Forschung Nr. 1: Erstlesebücher im Deutschunterricht (in Österreich) .....</i>	113
5	<i>Leseforschung Nr. 2: Erstlesebücher im DaF-Unterricht (in Tschechien) .....</i>	115
5.1	Zusammenfassung der in der Forschung angewandten Erstlesebücher .....	115



5.2	Schlüsselinformationen über das durchgeführte Experiment .....	116
5.3	Gegenstand und Ziele des Experiments, Hypothesen.....	117
5.4	Detaillierte Beschreibung des Experiments.....	118
5.4.1	Vorbereitungsphase „im Feld“ .....	118
5.4.2	Leseforschungsschritte .....	119
5.4.3	Beschreibung und Auswertung der Leseforschung .....	120
5.4.4	Diskussion: Bemerkungen und Zusammenfassung .....	124
5.4.4.1	Kommentare zur Entscheidungen der Probanden.....	124
6	<i>Möglichkeiten der Umsetzung der Erstlesebücher in den DaF-Unterricht anhand den Erkenntnissen über diese Gattung.....</i>	<i>128</i>
6.1	Arbeit mit Literarizität der Erstlesetexte in Bezug auf Lesefertigkeit im Fremdsprachunterricht.....	128
6.2	Kriterien der Auswahl eines geeigneten Erstlesetexts.....	130
6.3	Beispiele konkreter Aktivitäten mit Erstlesetexten im DaF-Unterricht .....	132
6.3.1	Beispiele der Arbeit mit konkreten Erstlesetexten im DaF-Unterricht .....	133
	Schluss.....	142
	Resümee .....	145
	Resumé .....	148
	Tabellen und Abbildungen .....	151
	Literaturverzeichnis .....	152
	Anhangsverzeichnis.....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Anhang .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

# Einleitung

## 0.1 Zur Wahl des Untersuchungsgegenstands

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Buchgattung Erstlesebuch als Text/Medium<sup>2</sup> für den DaF-Unterricht. Während ich im Rahmen meiner Bachelorarbeit (*Zum Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches in Anbetracht der Textschwierigkeit, bzw. der Lesbarkeit*) das Erstlesebuch und seine Spezifika beschrieb, möchte ich in der vorliegenden Arbeit das Potenzial des Erstlesebuches als Text/Medium für den DaF-Unterricht untersuchen. Die Diplomarbeit beschäftigt sich überwiegend mit dem Erstlesebuch für lesenlernende Muttersprachler; unter dieser Gattung werden also authentische literarische Texte verstanden. Außerdem wird die Eignung der Gattung Erstlesebuch für Fremdsprachlernende untersucht; unter diesem Begriff versteht man die didaktisch – d. h. vor allem – sprachlich adaptierten Texte.

Meine Entscheidung für die weitere Erforschung dieser Buchgattung und für die Untersuchung der Möglichkeiten deren Implementierung in den DaF-Unterricht hat mehrere Gründe. Einerseits entspringt sie meiner Begegnung mit dem englischen Lesekonzept *Leveled Reading*<sup>3</sup>, andererseits setze ich mich durch meine Tätigkeit als Deutschlehrerin schon seit vielen Jahren mit der Problematik des Literatureinsatzes im Fremdsprachunterricht auseinander. In meinem Unterricht arbeite ich mit unterschiedlichen Prosatexten – wobei ich oft Erstlesebücher oder selbstverfasste (und von Muttersprachlern korrigierte) Erstlesehefte<sup>4</sup> verwende – und machte mit diesem Material sehr gute Erfahrungen. Darüber hinaus ist mein Interesse für die Gattung Erstlesebuch der Tatsache geschuldet, dass es bis heute nur wenig Fachliteratur zu diesem relevanten Thema gibt. Aus diesen Gründen bemühe ich mich, zum Thema Erstlesebuch einen zwar nicht abschließenden, doch mindestens für den DaF-Kontext nützlichen Beitrag zu leisten.

---

<sup>2</sup> Als Medium wird im Rahmen dieser Arbeit ein Text vermittelndes Buch oder Heft verstanden.

<sup>3</sup> Im Rahmen dieses Konzeptes können die Leseanfänger in der Schulbibliothek nach demjenigen Buch greifen, welches ihrem Leseniveau entspricht. Die Bücher sind nach bestimmter Textschwierigkeitsskala in mehrere Niveaus aufgeteilt und dem konkreten Niveau entsprechend mit einer Bezeichnung versehen.

<sup>4</sup> Unter dem Begriff Erstleseheft verstehen wir einen Erstlesetext, der durch das Medium des Hefts vermittelt wird. Im Unterschied zum Erstlesebuch ist der Erstlesetextumfang im Erstleseheft, aufgrund des Mediums, oft kürzer. Das Medium Heft ist auch, im Vergleich zu einem Buch, anders, was die technische Seite des Mediums anbelangt (es ist dünner und leichter). Der Begriff Erstlesebuch ist als Oberbegriff zum Erstleseheft zu verstehen. Einige der selbst verfassten Erstlesehefte wurden im Rahmen der DaF-Leseforschung eingesetzt.

**Den Gegenstand dieser Arbeit stellen der potenzielle Umgang bzw. die Möglichkeiten des Umgangs mit dem Erstlesebuch im Rahmen des DaF-Unterrichts auf dem Niveau der elementaren Sprachverwendung (A0/1-A2) dar.** Die höheren Niveaus (B1-C2) werden als Kontrastfläche mitgedacht. Es wird im Rahmen dieser Arbeit gezeigt, wie man ein konkretes Erstlesebuch oder einen konkreten Erstlesetext für den DaF-Unterricht aussuchen kann und unter welchen Voraussetzungen man mithilfe des Erstlesebuchs (vor allem) Prosatexte in den Unterricht auf dem Niveau der elementaren Sprachverwendung (A0/1-A2) implementieren kann. Die Verwendung von Erstlesebüchern setzt ihre genaue Kenntnis voraus, die sich weiter in zwei Gebiete aufteilen lässt: in den Umgang mit der Sprache, der unter dem Aspekt der Lesbarkeit behandelt wird<sup>5</sup>, und in die Arbeit mit den literarischen Merkmalen, die man als literarische Qualitäten eines kinderliterarischen Texts auffassen kann. Der Gegenstand dieser Diplomarbeit umfasst daher die textlich-literarische Analyse der Gattung Erstlesebuch. Den Kern dieser Diplomarbeit stellt die erwähnte Implementierung authentischer, d. h. nicht sprachlich adaptierter Texte im DaF-Unterricht dar. Als Teilaspekt ist also in der Forschung auch der Aspekt der Literaturwissenschaft eingeschlossen; dieser bildet (neben den Sprachkenntnissen der Lehrkraft und neben ihren didaktischen Fertigkeiten und ihrer Orientierung in curricularen und anderen Dokumenten) ein weiteres Element, das die Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht ermöglicht.

**Diese Arbeit beruht auf der Hypothese, dass das Erstlesebuch (als Repräsentant der Leseanfängerliteratur sowie als Repräsentant der Leseanfängerliteratur für Fremdsprachler) zu einem festen Bestandteil des DaF-Unterrichts bereits ab den ersten Sprachstufen werden kann.**

**Die Arbeit setzt sich als Ziel, diese Hypothese kritisch zu beurteilen und anhand dieser Beurteilung eine Methodik für die Arbeit mit Erstlesebüchern im DaF-Unterricht vorzuschlagen, die eine Ergänzung der bestehenden didaktischen Methoden darstellen soll.** Die Diplomarbeit soll aufzeigen, welchen Kriterien Lehrkräfte bei der Auswahl eines konkreten Erstlesebuchs folgen sollten und wie sie das gewählte Erstlesebuch in ihrem Unterricht anschließend einsetzen können.

---

<sup>5</sup> Dem wurde die Leseforschung im Jahr 2015-2016 gewidmet. An diese Forschung wird in dieser Diplomarbeit angeknüpft.

## 0.2 Struktur der Arbeit und angewandte Methoden

Die vorliegende Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Die ersten zwei Teile haben theoretischen Charakter (der erste Teil widmet sich der Fertigkeit Lesen und Literatur im DaF-Kontext, der zweite befasst sich mit der schon oben erwähnten Buchgattung Erstlesebuch). Der dritte Teil ist praktisch ausgerichtet und beruht auf empirischer Forschung. Weiter wird eine Synthese der theoretischen Kenntnissen und der Ergebnisse der empirischen Forschung hergestellt.

Die theoretischen Teile zielen auf die Beziehung zwischen Literatur und DaF-Unterricht im Zusammenhang mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) ab. Das Erstlesebuch wird als komplexes Medium ausführlich beschrieben, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Textoberfläche (inkl. Lesbarkeit<sup>6</sup>), sondern auf die Gesamtausstattung des Texts: auf die drei textbildenden Komponenten (thematische Komponente, sprachliche Komponente und Komposition) sowie auf Textverständnis, literarisches Erlebnis, Botschaft, Genre, Literatursprache.

Der praktische Teil fokussiert die Implementierung der Gattung Erstlesebuch im DaF-Unterricht und ist in zwei Teile gegliedert. In Anlehnung an die schon erwähnte Bachelorarbeit werden die Analysen sechs Erstlesebücher (Käthe Recheis – *Kleiner Bruder Watomi*; Christiane Nöstlinger – *Opageschichten vom Franz*; Saskia Hula – *Romeo und Juliane*; Usch Luhn – *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*; Tatjana Weiler – *Hallo, kleiner Delfin*; Paul Maar – *Das Sams und die Wunschmaschine*) erweitert. Während meine frühere Lesbarkeitsforschung auf die Analyse der sprachlichen Oberfläche abzielte, steht in der vorliegenden Arbeit die Untersuchung von drei Textkomponenten und die Untersuchung von literarischen Merkmalen im Fokus. Die Ergebnisse dieser komplexen Analyse werden anschließend im Hinblick auf GER für die Zwecke des Gegenstands dieser Arbeit ausgewertet.

Auf die Analyse der Erstlesebücher folgt die empirische Leseforschung. Diese Leseforschung wurde im Rahmen des DaF-Kontexts durchgeführt und geht teilweise vom Konzept der ersten Leseforschung bei den lesenlernenden Kindern in Österreich<sup>7</sup>, das heißt bei Muttersprachlern, aus; die Ergebnisse beider Leseforschungen werden einander

---

<sup>6</sup> Lesbarkeit als Begriff gehört dem Bereich der Textverständlichkeit an, thematisiert aber nur eine Dimension der Textverständlichkeit, und zwar sprachliche Einfachheit. (KÖNIG, Anne Rose. *Lesbarkeit als Leitprinzip der Buchtypographie. Eine Untersuchung zum Forschungsstand und zur historischen Entwicklung des Konzeptes „Lesbarkeit“* [online]. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, 2004. ISBN 3-9808858-7-9 2004. S. 22. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <http://www.alles-buch.uni-erlangen.de/Koenig.pdf>.) Im Unterschied zum Textverständnis, der vom Potential des Lesers abhängig ist, ist Textverständlichkeit abhängig vom Potential des Texts.

<sup>7</sup> Diese Leseforschung wurde in der Bachelorarbeit (auf der Seite 104-115) beschrieben.

gegenübergestellt. Neben den Lesbarkeitskriterien wurde dieses Mal auch die Lesemotivation der Deutsch lernenden Kinder untersucht. Getestet wurde u.a. die Bereitschaft, mit einem konkreten Erstlesebuch (bzw. Erstleseheft) weiterzuarbeiten. Die Leseforschung im DaF-Kontext wurde bei Acht- und Neuntklässlern aus einer Prager Grundschule<sup>8</sup> durchgeführt; diese Kinder lernen Deutsch ab der sechsten Klasse.<sup>9</sup>

Die Daten aus den zwei Forschungsteilen (d. h. aus der Analyse der sechs Erstlesebücher unter Bezugnahme auf den GER und aus der Erstlesebuchforschung bei den Deutsch lernenden Kindern im DaF-Kontext) sollen einen relevanten Beitrag zur Beantwortung der Frage nach der möglichen Implementierung von Erstlesebüchern in den DaF-Unterricht leisten.

Der letzte Teil dieser Arbeit widmet sich den Kriterien für die Wahl eines geeigneten Erstlesebuchs und stellt konkrete Möglichkeiten der Implementierung der Erstlesebücher in den DaF-Unterricht vor. Die skizzierten Möglichkeiten des Einsatzes von Erstlesebüchern im DaF-Unterricht sollen einen Rahmen für die kreative Arbeit jeder einzelnen Lehrkraft bieten. Zunächst werden diejenigen Kriterien formuliert, die die Lehrkräfte bei der Wahl eines Erstlesebuchs/-texts in Betracht ziehen sollten, anschließend werden konkrete Ideen für Lernaktivitäten im Unterricht präsentiert. Die Erstlesebuch-Auswahl-Kriterien beziehen sich nicht nur auf die Sprachkomponente (die eng mit der Lesbarkeit zusammenhängt), auf die thematische Komponente und Komposition<sup>10</sup>, sondern auch auf literarische Qualität und das Medium. Das Erkennen dieser Kriterien soll den Lehrkräften ein Instrument an die Hand geben, mit dessen Hilfe sie ihren Unterricht selbst kreativ bereichern können, ohne sich in der Fülle von DaF-Lesematerialien zu verlieren.

---

<sup>8</sup> Ema-Destinnová-Grundschule in Prag 6.

<sup>9</sup> In der Tschechischen Republik wird Deutsch als zweite Fremdsprache oft ab der 8. Grundschulklasse unterrichtet.

<sup>10</sup> Diese Aufteilung von drei Textkomponenten kann man bei Bučková (2018, S. 3) finden. Vgl. BUČKOVÁ, Tamara. *Text- und Stilanalyse, Textsemantik, Textthematik*. [online]. 2018. [zit. 2020-01-16]. [http://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2018/10/6\\_Text-und-Stilanalyse\\_Textsemantik\\_Textthematik.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2018/10/6_Text-und-Stilanalyse_Textsemantik_Textthematik.pdf).

# I. Theoretischer Teil

## 1. Literatur und DaF-Unterricht im Zusammenhang mit dem GER

### 1.1 Literarische Texte im DaF-Kontext: ihre Rolle und ihre Bedeutung im DaF-Unterricht

Bei dem Versuch, den derzeitigen Stellenwert von der Rolle der Literatur im DaF-Unterricht zu bestimmen, lässt sich festhalten, dass ein literarischer Text (im DaF-Kontext) als Lernmaterial auftritt.<sup>11</sup> Deutsch als Fremdsprache hat „kein spezifisches Interesse an der Erkenntnis des literarischen Gegenstandes als solchem (eben darin besteht im Kern Literaturwissenschaft)“<sup>12</sup>; im Mittelpunkt des Faches Deutsch als Fremdsprache stehen vor allem die Theorie und Praxis des Fremdspracherwerbsprozesses.<sup>13</sup>

Die Betrachtung von literarischem Text als Lernmaterial setzt zunächst eine terminologische Bestimmung voraus. Zuerst einmal scheint es sinnvoll, nach einem Merkmal zu suchen, das literarische Texte von nicht-literarischen<sup>14</sup> unterscheidet. Dobstadt und Riedner<sup>15</sup> bezeichnen dieses (auf die Form des Texts bezogene) Merkmal als **Literarizität**, und zwar in Anlehnung an Roman Jakobson und seinen Begriff Poetizität, bzw. poetische Sprachfunktion, die Jakobson als Einstellung des Texts auf die Nachricht als solche

---

<sup>11</sup> Die Diskussionsfrage, ob es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache gebe, beantwortet Altmayer (2014, S. 34) mit der folgenden Aussage: „Die Etablierung einer eigenständigen literaturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum, wie sie bis in die 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts immer wieder gefordert wurde, ist nicht sinnvoll und sollte nicht weiter verfolgt werden.“ (ALTMAYER, Claus. Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2014. S. 34.)

<sup>12</sup> DOBSTADT, Michael. „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. *Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache* [online]. In: Deutsch als Fremdsprache, 46 (2009) 1. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar unter: <https://www.dafdigital.de/ce/literarizitaet-als-basiskategorie-fuer-die-arbeit-mit-literatur-in-daf-kontexten-zugleich-ein-vorschlag-zur-neuprofilierung-des-arbeitsbereichs-literatur-im-fach-deutsch-als-fremdsprache/detail.html>.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Die Differenzierung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten findet man zum Beispiel bei Vater (2001, S. 162): „In Opposition zum Terminus literarischer Text wird für die nicht-literarische Texte der Begriff Gebrauchstext verwendet.“ (VATER, Heinz. Einführung in die Textlinguistik: Struktur und Verstehen von Texten. 3. überarbeitete Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag, 2001. ISBN 978-7705-2756-4)

<sup>15</sup> DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: EWERT, Michael / RIEDNER, Renate / SCHIEDERMAIR, Simone (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. Iudicium, 2011. S. 110. ISBN-13 978-3862050932.

ausgrenzte.<sup>16</sup> Anders gesagt geht es um die Selbstreferenz der Nachricht.<sup>17</sup> Daraus ergibt sich, dass Literarizität die Dimension des Ästhetischen in sich einschließt.<sup>18</sup>

Der von Dobstadt geprägte Begriff Literarizität soll deutlich machen, dass der Begriff nicht nur „Dichtung“ im engeren Sinne betrifft.<sup>19</sup> Davon lässt sich ableiten, dass **literarische Texte diejenigen Texte sind, bei denen die Selbstreferenz als wichtigste Funktion des Texts zu bestimmen ist.**<sup>20</sup> Ein Text, den man nach dieser Ausgrenzung als nicht-literarischen bezeichnet, kann dennoch natürlich bestimmte Literarizität aufweisen. „Literarizität ist [...] ein Aspekt von Sprache, der nicht auf Literatur<sup>21</sup> beschränkt, sondern sprachlichen Äußerungen grundsätzlich inhärent ist, wobei Literatur als Institution diesen in besonderer Weise ausstellt“<sup>22</sup>.

Aus den oben genannten Gründen sprechen Dobstadt und Riedner<sup>23</sup> von einer **Didaktik der Literarizität** und nicht von Literaturdidaktik im engeren Sinn. Wenn es also in dieser Arbeit von Literatur im DaF-Unterricht die Rede sein wird, handelt es sich nicht um Literaturwissenschaft im DaF-Unterricht, sondern um die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Kontext. In Anlehnung an Dobstadt und Riedner (2014) betrachten wir (zwecks der vorliegenden Untersuchungen) literarische Kompetenz (bzw. Literarizitätskompetenz) als eine Sprachkompetenz.<sup>24</sup> Die Arbeit im Rahmen der Didaktik der Literarizität ist mehrschichtig: einerseits befasst sie sich mit Literarizität als Basiskategorie der literarischen Texte, andererseits mit literarischen Texten, die man als Anreiz für das Erwecken des

---

<sup>16</sup> Vgl. JACOBSON, Roman. *Lingvistika a poetika* [online]. 1960. [zit. 2019-10-06]. Erreichbar auf dem Link: [https://monoskop.org/images/2/29/Jakobson\\_Roman\\_1960\\_1995\\_Lingvistika\\_a\\_poetika.pdf](https://monoskop.org/images/2/29/Jakobson_Roman_1960_1995_Lingvistika_a_poetika.pdf).

<sup>17</sup> MORGENROTH, Claas. *Literaturtheorie: Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink, 2016. S. 117. ISBN 978-3-8252-4169-8. Erreichbar auch auf dem Link: [https://books.google.cz/books?id=-pCeDQAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=%22Einstellung+auf+die+nachricht++als+solche%22&source=bl&ots=P5hK9kwK3F&sig=ACfU3U1yrcsy8uD5h\\_N5OiFB-rxRjJ6Rgg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjUgaub1ofiAhVI2KQKSHaCbIQ6AEwAHoECAMQAQ#v=onepage&q=%22Einstellung%20auf%20die%20nachricht%20%20als%20solche%22&f=false](https://books.google.cz/books?id=-pCeDQAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=%22Einstellung+auf+die+nachricht++als+solche%22&source=bl&ots=P5hK9kwK3F&sig=ACfU3U1yrcsy8uD5h_N5OiFB-rxRjJ6Rgg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjUgaub1ofiAhVI2KQKSHaCbIQ6AEwAHoECAMQAQ#v=onepage&q=%22Einstellung%20auf%20die%20nachricht%20%20als%20solche%22&f=false)

<sup>18</sup> DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, 2011, S. 105.

<sup>19</sup> DOBSTADT, Michael. "Literarizität" als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 46 (2009) 1, S. 21-30.

<sup>20</sup> Ein Text, den man nach dieser Ausgrenzung als nicht-literarischen bezeichnen würde, kann demnach natürlich auch bestimmte Literarizität aufweisen.

<sup>21</sup> Mit dem Begriff Literatur ist hier offensichtlich die schöne Literatur gemeint.

<sup>22</sup> DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach, 2014, S. 156.

<sup>23</sup> DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, 2011, S. 110.

<sup>24</sup> Vgl. DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach, 2014, S. 162.

Interesses an der deutschen Kultur und Sprache verwenden kann, oder als Lernmaterial für die Vertiefung der Sprachfertigkeiten sowie der Kenntnisse über die Kultur.

Ein literarischer Text weist alle Charakteristika (exkl. Textfunktion) eines nicht-literarischen Texts auf. Mit einem geschriebenen (nicht-/literarischen) Text kann man direkt an der Sprachfertigkeit Leseverstehen arbeiten, man kann diese Texte als Anregung für Schreib-/Sprach-/Lese-/Höraktivitäten einsetzen, man kann an ihnen Grammatik, Wortschatz, Syntax vertiefen. Bei der Arbeit mit literarischen Texten sollte jedoch die **Dimension des Ästhetischen** nicht ausgeblendet werden, so wie es heutzutage der Fall ist.<sup>25</sup>

Im Unterschied zu nicht-literarischen Texten weisen literarische Texte eine **Tendenz zur Mehrdeutigkeit** auf.<sup>26</sup> Deshalb ist ihr Sinnpotenzial höher. „Die Rezeptionsforschung hat festgestellt, dass ein literarischer Text nicht ‚an sich‘ existiert und als solcher Selbstständigkeit besitzt, sondern nur als rezipierter, das heißt während des Leseaktes immer entsteht“<sup>27</sup>. Der Leser realisiert die im Text implizit präsenten Möglichkeiten zur Konstituierung von Bedeutung mithilfe seiner individuellen Rezeption, das heißt vor dem Hintergrund subjektiver Faktoren (Erfahrungen, Wünsche, Bedürfnisse etc.).<sup>28</sup> Der Leser bestimmt also das Textverständnis mit. Erst die Arbeit mit einem literarischen Text, der nicht von der Lehrkraft vorinterpretiert ist, macht „die Auseinandersetzung mit dem Text für Schüler spannend“<sup>29</sup>. Der Schüler kann durch deutschsprachige literarische Texte, die deutsche Kultur und Sprache (inkl. ihr ästhetisches Potenzial) für sich selbst erkennen und einen eigenen Zugang zu ihnen finden. Die selbst aufgebaute Beziehung hält dann länger als eine vom Außen geprägte.

### **1.1.1 Literarische Texte als Kulturträger im DaF-Kontext**

Seit etwa 2005 scheint sich ein neues Interesse an Literatur und literarischen Texten im DaF-Unterricht zu entstehen.<sup>30</sup>

---

<sup>25</sup> Die heutzutage angebotene Textarbeit in Lernwerken klammert Mehrdeutigkeit und Ambivalenz, die Bedeutungsrelevanz der Form sowie die Intertextualität aus. Vgl. ebd., S. 105-107.

<sup>26</sup> NEIDLINGER, Dieter und Silke PASEWALCK. Literatur und Kultur. Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos. In: EWERT, Michael / RIEDNER, Renate / SCHIEDERMAIR, Simone (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. Iudicium, 2011. S. 144. ISBN-13 978-3862050932.

<sup>27</sup> KAST, Bernd. *Literatur im Unterricht: methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: J. Gottswinter, 1984. S. 24.

<sup>28</sup> Ebd., S. 25.

<sup>29</sup> Ebd., S. 29.

<sup>30</sup> ALTMAYER, Claus. Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Claus Altmayer / Michael Dobstadt / Renate Riedner / Carmen Schier (Hrsg.) *Literatur in Deutsch als*



Die [...] ‚landeskundlich-kulturwissenschaftliche Ausrichtung‘, von der bei Henrici / Koreik (1994) noch eher in einem programmatischen Sinn die Rede war, hat sich [...] sowohl in institutioneller wie in fachlich-inhaltlicher Hinsicht zu einem eigenständigen wissenschaftlichen Teilbereich des Faches Deutsch als Fremdsprache weiter entwickelt, der sich beispielsweise am Herder-Institut der Universität Leipzig unter der Bezeichnung ‚Kulturstudien‘ auch als eigenes Forschungsfeld mittlerweile fest etabliert hat.<sup>31</sup>

Im 21. Jahrhundert ist man also der Ansicht, dass Literatur im DaF-Unterricht als wichtiger Kulturträger dienen kann.

„Gegenstand des Faches Deutsch als Fremdsprache sind die deutsche Sprache und die in deutscher Sprache ‚transportierte‘ Kultur aus der Fremd- und aus der Lehr-/Lernperspektive“<sup>32</sup>. Die vom Lernenden neu entdeckte Kultur der gelernten Fremdsprache steht natürlich nicht als ein statisches, homogenes Ganzes neben der eigenen Kultur. Es handelt sich bei der Bezeichnung ‚Kulturträger‘ auch nicht um eine reine Lieferung von Informationen über Kultur (obwohl man diese Informationen bekommen kann). Durch literarische Texte können die Deutschlerner ein allgemeines, komplexes Verständnis für kulturelle Ausdrucksformen entwickeln.<sup>33</sup> Jede Kultur ist eher als Zeichensystem, „in dem Künste und mit ihnen die Literatur bestimmte Besonderheiten haben“<sup>34</sup>, anzusehen.

**Die Rolle literarischer Texte im Fremdsprachunterricht, die die Kultur im engsten Sinne des Wortes, d. h. die Kultur als Gebiet der Kunst, repräsentieren, ist nicht zu unterschätzen. Von anderen Texten unterscheiden sie sich durch die Sprache, die durch Literarizität und mit ihr verbundener Symbolizität gekennzeichnet ist.**

Wie bereits erwähnt, wird unter dem Begriff **Literarizität** eine Analogie zu Jacobsons Begriff der poetischen Sprachfunktion verstanden. Es geht also um kein Abgrenzungskriterium, das Literatur von Nicht-Literatur abgrenzt, sondern um eine spezifische Sprachfunktion, die in jeder Textsorte präsent sein kann, die aber in literarischen Texten in den Vordergrund tritt. Eine so konzipierte Sprachdidaktik eröffnet den Raum für die vollständige Arbeit mit literarischen Texten, d. h. den Raum für die Entfaltung des Potenzials literarischer Texte.<sup>35</sup>

Heutzutage verwendet man in Europa zur standardisierten Einschätzung des Sprachniveaus den *Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen* (GER). Bis 2018 bestimmte

---

*Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.* Band 3. Stauffenburg-Verlag, 2014. S. 26. ISBN-13 978-3860576229.

<sup>31</sup> Ebd., S. 26.

<sup>32</sup> Ebd., S. 34.

<sup>33</sup> Vgl. NEIDLINGER, Dieter und Silke PASEWALCK. Literatur und Kultur. Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos. 2011. S. 146.

<sup>34</sup> Ebd., S. 146.

<sup>35</sup> Das Thema Didaktik der Literarizität wird im Unterkapitel 1.3.5 näher bearbeitet.

der GER die Fertigkeit, mit einem literarischen Text umzugehen, erst ab dem Niveau B2.<sup>36</sup> Seit 2018 eröffnen sich im Rahmen eines erweiternden Dokuments *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors* (CEFR-CV) drei neue Skalen für die Literatur („Reading as a leisure activity, Expressing a personal response to creative texts, Analysis and criticism of creative texts”)<sup>37</sup>. Die ästhetische Dimension der Sprache wird im GER separat aufgeführt. Obwohl Literatur im CEFR-CV mehr hervorgehoben wird, setzt sich das Vorurteil, dass Literatur (immer) anspruchsvoller als nicht-literarische Texte ist, fort.<sup>38</sup> So kann der Versuch, literarische Gattungen/Genres in eine Tabelle zu zwängen, erklärt werden.

### 1.1.2 Pro-Argumente

Was spricht für den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht? Martinelli<sup>39</sup> (2012) nennt neun Punkte, die für Literatur im DaF-Unterricht sprechen und die mit den oben aufgelisteten Informationen übereinstimmen. Diese Punkte betreffen sowohl die inhaltliche Dimension der Texte, als auch die sprachliche und weiterhin auch die methodisch-didaktische. Die Lehrkraft sollte diese Punkte als didaktische Ziele vor Augen haben:

- a) **Motivation:** Literarische Texte (Gedichte, Geschichten) sprechen die Lernenden kognitiv sowie emotional an und können sie sogar amüsieren;
- b) **Landeskundliche Informationen über die Zielsprachenkultur vermitteln:** Durch einen literarischen Text können die Lernenden ohne Zwang etwas über die Mentalität und Realien des fremden Landes erfahren, seien es Gebräuche, Persönlichkeiten, Orte, historische Ereignisse, zeitgenössische Phänomene o. Ä.;
- c) **Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes:** „Literarische Texte sind besonders reich an treffenden, präzisen Wörtern, die man normalerweise nicht in Alltagstexten findet“<sup>40</sup>;

---

<sup>36</sup> Die Einordnung der Literatur im GER wird im Unterkapitel 1.3 näher erläutert.

<sup>37</sup> Council of Europe. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS*. [online]. February, 2018. S. 51. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

<sup>38</sup> Argumente für diese Behauptung werden im Subkapitel 1.2 belegen.

<sup>39</sup> MARTINELLI, Luisa. *Literatur im DaF-Unterricht*. [online]. 2012, S. 2. Erreichbar auf dem Link: <http://luimartin.altervista.org/Literatur%20im%20DaF-Unterricht-sito%20web.pdf>.

<sup>40</sup> Ebd., S. 2.

- d) Förderung der Sprachfertigkeiten (Literatur als Teil des Sprachunterrichts):**  
An literarischen Texten kann man Lesen und die richtige Aussprache (inkl. Intonation) trainieren;
- e) Mittel zum Erwerb oder zum Üben der Grammatik:** Dem Sprachniveau entsprechende Prosatexte oder Gedichte können zum Trainieren syntaktischer und morphologischer Strukturen oder zur induktiven Erkennung einer konkreten Erscheinung des Sprachsystems verwendet werden;
- f) Anlass zur Diskussion:** Eigene Meinung äußern, Fragen zum Thema stellen, alternative Varianten der Handlung in einer Geschichte durchdenken, ein Thema aus dem Schulplan vertiefen usw.;
- g) Entwicklung der Textanalyse-Kompetenz (Literatur als Extrafach außerhalb des Sprachunterrichts)<sup>41</sup>:** „Man lernt sprachliche Besonderheiten und stilistische Merkmale in einem Text erkennen“<sup>42</sup>, die Lernenden können Figuren charakterisieren und untereinander vergleichen, Thema und Motive besprechen usw.;
- h) Deutungshypothesen erstellen:** Wie schon erwähnt sind literarische Texte oft nicht eindeutig, eine „richtige“ Interpretation ist nicht möglich und damit ist diese Phase der Arbeit mit einem literarischen Text einerseits schwierig, andererseits spannend;
- i) Kreative Arbeit mit literarischen Texten ("produktions- oder handlungsorientiertes Vorgehen"):** Martinelli sieht das Reden über die Texte als eine Vorbereitungsfläche für die aktive Arbeit mit Text und schlägt folgende Aktivitäten vor: „einen Text von den Schülern zu Ende schreiben lassen / eigene literarische Texte nach vorgelegten Mustern schreiben / die Parodie auf einen Text schreiben / den Ausgang der Geschichte ändern / einen Text in ein Theaterstück umwandeln“<sup>43</sup>.

Die oben aufgezählten Argumente für den Einsatz für Literatur im DaF-Unterricht münden in ein weiteres:

---

<sup>41</sup> In dieser Arbeit wird bevorzugt, über die Arbeit mit Literaturität und über die Arbeit an der Textanalyse allgemein zu sprechen. „Literatur als Extrafach“ kann zur Verwechslung mit der Literaturwissenschaft im DAF-Kontext führen.

<sup>42</sup> MARTINELLI, Luisa. *Literatur im DaF-Unterricht*. 2012. S. 2.

<sup>43</sup> Ebd., S. 2.

- j) Literarischer Text als Mittel fürs Erreichen verschiedener Lernziele im Rahmen einer Unterrichtseinheit:** Dadurch, dass ein literarischer Text als Anlass für unterschiedliche Lernaktivitäten dienen kann, kann er auch als zentrales Material einer Unterrichtseinheit (oder eines Unterrichtsblockes) und zugleich als Mittel fürs Erreichen verschiedener Lernziele im Rahmen dieser Unterrichtseinheit ausgenutzt werden.

Die Arbeit mit literarischen Texten bringt auch langfristigen Nutzen mit sich, nämlich: die Verbesserung der metakognitiven Fertigkeiten:

- k) Kennenlernen der eigenen Strategien des Problemlösens:** Jeder Lernende bezieht zum literarischen Text eine eigene Stellung und merkt sich aus der Textform etwas anderes (ein Wort, eine Phrase, ein grammatisches/syntaktisches Strukturmuster).

„Durch Selbstentdecken erworbene Kenntnisse werden besser behalten und sind besser reproduzierbar als vom Lehrer oder vom Lehrwerk vermittelte. [Diese alte, bestätigte Einsicht wird auch aus einer anderen Perspektive angeschaut.] Der Schüler lernt auch seine Strategien des Problemlösens kennen, die ihm zur eigenständigen Lösung neu aufgetauchter Probleme hilfreich sein können (discovery learning)“<sup>44</sup>.

Man kann annehmen, dass derjenige, der beim Lesen literarischer Texte lernt, mit unbekanntem Sprachmaterial umzugehen, auch anderen Texten offener gegenüberstehen wird.

- l) Sozialisation durch Literatur:** Bei der Sozialisation geht es um die Frage „wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“<sup>45</sup>. Dies geschieht durch den Einfluss der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Literarische Texte im DaF-Unterricht führen zur Sozialisation in der fremdsprachigen Kultur. Sozialisation des Lernenden in der Kultur der Fremdsprache verläuft sowohl durch die Auseinandersetzung mit der Textoberfläche (Sprachmaterial), als auch der Strukturkomponenten und allem, was diese beinhalten. Die Sprache ist nämlich fest mit dem Denken verbunden.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> KAST, Bernd. *Literatur im Unterricht: methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: J. Gotteswinter, 1984. S. 37-38.

<sup>45</sup> PLATH, Monika und Karin RICHTER. Literarische Sozialisation in der mediatisierten Kindheit. In: *Kinder und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: 2012, Schneider Verlag. S. 485. ISBN-13: 978-3834010544.

<sup>46</sup> LAKOFF, George. *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. 1. vyd. (1. vyd. originálu 1987). Praha: Triáda, 2006, s. 16.

Durch das Auseinandersetzen mit einer (fremden) Sprache kennt man auch die damit verbundene Kultur und ihren Charakter kennen. Darauf beruhend kann man die folgende These aufstellen: Je mehr der Lernende in einer Sprache denken kann, desto mehr wird er in der Kultur, mit der die Sprache verbunden ist, sozialisiert.

- m) Literarisches Lernen:** Die Arbeit mit literarischen Texten kann auch die Entwicklung einer dauerhaften Beziehung zur Literatur an sich unterstützen, was weiter zur Entwicklung der Leserkompetenz beitragen kann.

### **1.1.3 Contra-Argumente**

Die oben aufgelisteten Argumente untermauern die Relevanz von der Literatur im DaF-Unterricht. Der Einsatz literarischer Texte kann aber auch skeptisch betrachtet werden. Die Hindernisse können Zeit-/Energieaufwand und Mangel an (für das Lesen in der Fremdsprache) genügende Sprachkenntnisse sein.

- a) Energie-/Zeitaufwand für die Lehrkraft:** Wenn die Lehrkraft, die unter Zeitdruck steht, ihren Energie-/Zeitaufwand mit der potenziellen Verbesserung der konkreten Sprachfertigkeiten bei ihren Schülern in Vergleich zieht, ist zu erwarten, dass der Einsatz von Literatur ins Hintertreffen gerät. Literarische Texte, die die Lehrkraft zusätzlich in den Unterricht einbringt, verlangsamen das Erfüllen des vom Lehrwerk aufgezeichneten Plans.

Nachteile des Einsatzes von Literatur erwähnt auch Koppensteiner<sup>47</sup> (2012) und unterteilt sie in Nachteile **inhaltlicher**, **sprachlicher** und **methodisch-didaktischer Art**. Zusammengefasst kann man zu diesen Punkten kommen.

- b) Unattraktiver Inhalt:** Für literarische Texte interessieren sich in der Gesellschaft nur wenige Menschen, die Literaturgesellschaft des Landes ist eine geschlossene Gesellschaft. Auch die meisten Schüler haben kein Interesse an Literatur. Die Texte können von manchen Schülern als inhaltlich langweilig empfunden werden, manche Texte sind auch veraltet und zu anspruchsvoll für die Schüler.

---

ISBN 80-86138-78-X.

<sup>47</sup> KOPPENSTEINER, J. / E. SCHWARZ. *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: öbv und hpt, 2012. S. 28-30. ISBN 978-3-7069-0631-9.

- c) **Unpraktischer Inhalt:** Handlungsbezogene Landeskunde braucht keine Literatur. Übertrieben können die Literaturgegner meinen: „Ein Gedicht hilft nicht beim Lösen einer U-Bahn-Karte“<sup>48</sup>.
- d) **Schwierigkeit der Sprache:** Die Texte können sprachlich zu schwierig sein, sie können auch Ausnahmen und Abweichungen in der Sprache beinhalten. Manche Schüler sind auch nicht mit der poetischen Sprache vertraut, sie sind nicht daran gewöhnt etwas zu (er)finden. Sie werden gezwungen, eine dreifache Dekodierung durchzuführen: die sprachlich-semantische, sprachlich-ästhetische und kulturelsemantische.
- e) **Ungenügende Übungsmöglichkeiten:** Literarische Texte bieten mitunter wenige Übungsmöglichkeiten im Bereich Grammatik, Wortschatz und Sprechen.

Kast (1985) ist sich zwar dessen bewusst, dass „das größte Problem, vor dem sich die Literaturdidaktik im fremdsprachlichen Anfangsunterricht (und nicht nur da) sieht, [die Sprache ist]“<sup>49</sup>, bietet aber Lösungswege an: Vorbereitungstexte mit dem Vokabular, wichtige Vokabeln vor dem Text lernen, Vereinfachung anspruchsvoller Sprachstrukturen im Originaltext (mit Respekt vor dem literarischen Kunstwerk), Vereinfachung des Texts im Sinne von „easy readers“, „adapted versions“, bewusst an der unbekannten Lexik arbeiten (Hypothesen über die Bedeutung stellen) sowie Üben der Fertigkeit, einen Text flott und ohne Stress, nicht alles zu verstehen, zu lesen. Der Gegenargument, der die Sprache betrifft, wird also von Kast teilweise durch konkrete Lösungswege entkräftet.

## **1.2 Literatur im GER für Sprachen – deklarierte Position und/versus andere Möglichkeiten**

### **1.2.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen und die Position der literarischen Texte in den deklarierten Sprachniveaus, im Hinblick auf die Fertigkeit Lesen**

*Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen* (GER) ist ein 2001 vom Europarat herausgegebenes Dokument, das zur Standardisierung der Sprachlernumwelt in den europäischen Ländern dient. Die Autoren bezeichnen es als

---

<sup>48</sup> Ebd., S. 29.

<sup>49</sup> KAST, Bernd. *Literatur im Unterricht: methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: J. Gottswinter, 1984. S. 85.

gemeinsame Basis „für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“<sup>50</sup>.

Im Jahr 2018 wurde eine Ergänzung mit der Bezeichnung *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors* veröffentlicht. Da es keine deutsche Übersetzung zur Verfügung steht, wird in dieser Arbeit als Bezeichnung für dieses neue Dokument seine Abkürzung verwendet; CEFR-CV. Beim Vergleich beider Dokumente fallen einige Entwicklungstendenzen im Rahmen des Fremdsprachunterrichts auf: Die Autoren und Autoren des GERs behaupten zwei Hauptziele erreichen zu wollen.

Einerseits soll der GER Praktikern „erleichtern, sich untereinander auszutauschen und ihren Lernenden zu erläutern, welche Ziele sie ihnen zu erreichen helfen wollen und wie sie dies zu tun versuchen.“ Andererseits soll das Dokument:

„Praktiker aller Art im Sprachenbereich – einschließlich der Lernenden selbst – ermutigen, über Fragen wie die folgenden nachzudenken: - Was tun wir eigentlich, wenn wir miteinander sprechen (oder einander schreiben)? - Was befähigt uns dazu, auf diese Weise zu handeln? - Wie viel davon müssen wir lernen, wenn wir eine neue Sprache zu benutzen versuchen? - Wie setzen wir uns Ziele und wie stellen wir Lernfortschritte fest auf dem Weg von völliger Unwissenheit zur effektiven Sprachbeherrschung? - Wie läuft der Sprachlernprozess ab? - Was können wir tun, damit wir selbst und andere Sprachen besser lernen können?“<sup>51</sup>.

Der CEFR-CV ergänzt das ursprüngliche Dokument mit „extension of the CEFR illustrative descriptors to include areas such as mediation, plurilingual/pluricultural competence and sign language“<sup>52</sup>. Die Erweiterung reagiert also auf die Fragen nach Mediation, mehrsprachiger Kompetenz, plurikultureller Kompetenz und Zeichensprache.

Der GER ist kein obligatorischer Referenzrahmen für Lehrkräfte. „Es ist nicht die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten“<sup>53</sup>.

Allerdings definiert der GER Kompetenzniveaus, durch die Lernfortschritte messbar werden und die in der Praxis der Beurteilung des sprachlichen Könnens bereits stark verankert sind. Auf den durch den GER definierten Niveaus (siehe Abb. 1) basieren nicht nur Lernmaterialien, sondern auch Sprachkurse, die mit einem Sprachzertifikat abschließen. Die

---

<sup>50</sup> Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. [online]. Linz: Langenscheidt KG, 2001. S. 14. ISBN 3-468-49469-6. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>.

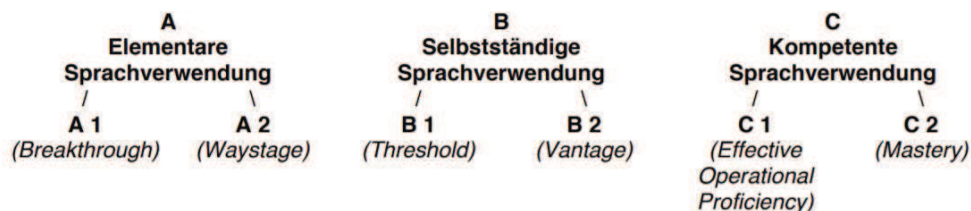
<sup>51</sup> GER, 2001, S. 8.

<sup>52</sup> CEFR-CV, 2018, s. 22.

<sup>53</sup> GER, 2001, S. 8.

Kompetenzniveaus umfassen neben den sprachlichen Kompetenzen auch „den kulturellen Kontext, in den Sprache eingebettet ist“<sup>54</sup>.

Abb. 1: Aufteilung der Sprachniveaus nach GER (2001, S. 34)<sup>55</sup>



Die elementare Sprachverwendung wird im GER folgender Maßen bestimmt:

Tabelle 1: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (GER, S. 35)

<b>Elementare Sprachverwendung</b>	<b>Stufe A2</b>	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	<b>Stufe A1</b>	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Nachfolgend stellt der GER eine Skala zur Selbstbeurteilung zur Verfügung. Diese Skala berücksichtigt die vier Sprachfertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben. Für die Zwecke dieser Diplomarbeit wird nur die Fertigkeit Lesen untersucht.

In einer Tabelle wird der ursprüngliche GER mit dem CEFR-CV verglichen. Der CEFR-CV führt zuerst eine Skala zur Beurteilung allgemeiner Lesekompetenz ein, anschließend stellt das Dokument Skalen zur Verfügung, die die Funktion des Lesens reflektieren; unter anderem auch eine Skala, die Lesen als Freiheitsaktivität (reading as a

<sup>54</sup> Ebd., S. 14.

<sup>55</sup> Der GER unterscheidet zwischen dreierlei Sprachverwendung: der elementaren (bezeichnet als A), der selbstständigen (bezeichnet als B) und der kompetenten (bezeichnet als C). Jeder dieser Sprachstände wird weiter aufgeteilt, wodurch insgesamt sechs Stufen entstehen: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (auch diese Stände werden weiternuanciert). Diese sechs Stufen werden Gemeinsame Referenzniveaus genannt und der GER beschreibt jede dieser Stufen auf einer Globalskala. Im CEFR-CV wird auch das Referenzniveau Pre-A1 ausgegliedert.



leisure activity) beinhaltet. In diese Skala werden auch verschiedene Formen der Literatur (different forms of literature) einbezogen.

**Tabelle 2: Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung der Fertigkeit Lesen**

Die Stufe	GER (bis 2018), S. 36	Der CEFR-CV, (seit 2018), allgemeine Lesekompetenz, s. 60	Der CEFR-CV (seit 2018), READING AS A LEISURE ACTIVITY, s. 65
<b>A2</b>	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday- or job-related language.	Can understand enough to read short, simple stories and comic strips involving familiar, concrete situations written in high frequency everyday language. Can understand the main points made in short magazine reports or guide entries that deal with concrete everyday topics (e.g. hobbies, sports, leisure activities, animals).
		Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.	Can understand short narratives and descriptions of someone's life that are written in simple words. Can understand what is happening in a photo story (e.g. in a lifestyle magazine) and form an impression of what the characters are like. Can understand much of the information provided in a short description of a person (e.g. a celebrity). Can understand the main point of a short article reporting an event that follows a predictable pattern (e.g. the Oscars), provided it is clearly written in simple language.
<b>A1</b>	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.	Can understand short, illustrated narratives about everyday activities that are written in simple words. Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him/her to guess a lot of the content.
<b>Pre-A1</b>		Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary.	<i>No descriptors available.</i> <sup>56</sup>

<sup>56</sup> Die Information „No descriptors available“ lässt zwei Interpretationen zu. Entweder ist es nicht möglich, für dieses Niveau eine Beschreibung zu schaffen, oder wurde die Beschreibung noch nicht bestimmt.

Als Kontrastfläche zu der erstellten Tabelle wird an dieser Stelle auch die Position der literarischen Texte auf den höheren Sprachstufen erwähnt. Literarische Texte tauchen im ursprünglichen GER erst auf Niveau B2, C1 und C2 auf. Interessanterweise ändert sich die Bezeichnung der literarischen Texte je nach Kompetenzniveau. So ist es auf **Niveau B2** die Rede von „Prosatexten“:

„Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“<sup>57</sup>.

**Auf Niveau C1** spricht der GER von „literarischen Texten“ und **auf Niveau C2** von „literarischen Werken“<sup>58</sup>. In dieser sprachlichen Nuancierung spiegelt sich die Haltung der Autoren und Autoren gegenüber Literatur wider: literarische Texte seien erst für selbstständige und kompetente Sprecher geeignet und sollten „dosiert“ werden: zuerst Prosa, erst dann auch Poesie.

Im CEFR-CV ist das Streben bemerkbar, Texte mit Literarizität auch auf den Niveaus der elementaren Sprachverwendung einzusetzen (hier ist die Rede von Narrativen, Geschichten). Die Haltung, dass literarische Texte dosiert werden müssen, bleibt bestehen, einfache Poesie ist zum Beispiel erst auf der höheren Stufe des Niveaus B1 erwähnt: „Can understand simple poems and song lyrics written in straightforward language and style“<sup>59</sup>. Dagegen kann man einwenden, dass zum Beispiel das Gedicht *im park* von Ernst Jandl auch für die elementaren Stufen sprachlich geeignet ist.

Welche Schlussfolgerung kann man also aus dem Vergleich ziehen? Einerseits stehen literarische Texte im CEFR-CV nicht mehr im Hintergrund, andererseits werden literarische Formen hierarchisiert, wodurch einige, zum Beispiel Gedichte, wieder in den Hintergrund gedrängt werden. An diesem Beispiel kommt ans Licht, dass literarische Texte sehr eigenartig sind und dass ihre Formen daher der Einpassung in eine Tabelle widerstreben.

### ***1.2.2 Literarische Texte als Anlass zur Äußerung eigener Meinung und zur Textanalyse***

Im CEFR-CV ist Literatur auch in zwei neuen Skalen, die das Verhältnis Text-Rezipient berücksichtigen, eingeschlossen. Eine Skala bestimmt die Kompetenz des Lesers, eigene

---

<sup>57</sup> GER, 2001, S. 36.

<sup>58</sup> Ebd., S. 36.

<sup>59</sup> CEFR-CV, 2018, S. 65.

Haltung zum Textinhalt zu äußern, die andere Skala bestimmt die Kompetenz, den Text zu analysieren. In den elementaren Stufen soll die Arbeit mit Literarizität indirekt durch das Leseerlebnis realisiert werden. Erst vom Sprecher auf Niveau C2 wird erwartet, dass er bei der Textanalyse feine Unterschiede im Stil bewertet.<sup>60</sup>

**Tabelle 3: Expressing a personal response to creative texts (including literature), Analysis and criticisms of creative texts (including literature) /CEFR-CV, 2018, S. 116-117/**

Stufe	EXPRESSING A PERSONAL RESPONSE TO CREATIVE TEXTS (INCLUDING LITERATURE), S. 116	ANALYSIS AND CRITICISM OF CREATIVE TEXTS (INCLUDING LITERATURE), S. 117
<b>A2</b>	Can express his/her reactions to a work, reporting his/her feelings and ideas in simple language. Can describe a character's feelings and explain the reasons for them. Can say in simple language which aspects of a work especially interested him/her. Can say whether he/she liked a work or not and explain why in simple language. Can select simple passages he/she particularly likes from work of literature to use as quotes.	Can identify and briefly describe, in basic formulaic language, the key themes and characters in short, simple narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language.
<b>A1</b>	Can use simple words and phrases to say how a work made him/her feel.	<i>No descriptors available.</i>
<b>Pre-A1</b>	<i>No descriptors available.</i>	<i>No descriptors available.</i>

Zusammengefasst wird im CEFR-CV Literatur folgendermaßen umwertet. Literatur ist als selbständiges Gebiet (literature and creative text) ausgegrenzt und es werden für dieses Gebiet drei Skalen erstellt:

- **Reading as a leisure activity** (the purely receptive process; descriptors taken from other sets of CEFR-based descriptors)
- **Expressing a personal response to creative texts** (less intellectual, lower levels)
- **Analysis and criticism of creative texts** (more intellectual, higher levels).<sup>61</sup>

### **1.2.3 Literarische Texte als Realisierung von ästhetischer Sprachverwendung**

Im GER gibt es (neben der oben genannten Zuordnung literarischer Texte zu den einzelnen Sprachkompetenzniveaus) noch einen weiteren Punkt, der auch literarische Texte betrifft. Das vierte Kapitel, das sich der Sprachverwendung und den Aspekten des Sprachgebrauchs widmet, enthält ein kurzes Unterkapitel zur ästhetischen Sprachverwendung und zur

<sup>60</sup> CEFR-CV, 2018, S. 117.

<sup>61</sup> CEFR-CV, 2018, S. 51.

spielerischen Sprachverwendung. Die Autoren des GERS kommentieren die Knappheit dieser Unterkapitel wie folgt: „Eine so knappe Behandlung traditionell sehr wichtiger, ja oft dominanter Aspekte des modernen Sprachunterrichts im höheren Schulwesen und in der Universität mag abwertend erscheinen: dies ist jedoch nicht beabsichtigt“<sup>62</sup>.

Die Autoren des GERS behaupten, dass literarische Texte einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe leisten würden. Dieses Kulturerbe wird vom Europarat als wertvoller gemeinsamer Schatz, den man schützen und weiterentwickeln solle, betrachtet. Überdies schreiben die Autoren des GERS den literarischen Studien nicht nur rein ästhetischen, sondern auch intellektuellen, moralischen und emotionalen, linguistischen und kulturellen Nutzen zu.<sup>63</sup> Die deklarierte Relevanz der Literatur spiegelt sich jedoch bis 2018 im GER kaum, vermutlich wegen der Presupposition, Literatur sei für den Unterricht „im höheren Schulwesen und in der Universität“<sup>64</sup> bestimmt, wider.

Dobstadt und Riedner (2011) kritisieren nicht nur die Ausgliederung ästhetischer Sprachverwendung und Sprachspiel aus den Bereichen des sprachlichen Handelns, sondern auch die weitgehende Gleichsetzung der literarischen Texte mit der ästhetischen Sprachverwendung. „Beide Punkte sind [jedoch] aus der Systematisierung kommunikativer Aufgaben nach Lebensbereichen ausgegliedert, so dass sich der Eindruck einer rein additiven Anfügung ergibt [...]“<sup>65</sup>. Damit ist ein anderer kritischer Punkt Dobstads und Riedners verbunden. Nämlich, dass ästhetische Sprachverwendung den Status eines zusätzlichen Pflichtprogramms erhalte, das im Rahmen eines „handlungsorientierten“ Sprach(lern)konzeptes keinen systematischen Platz finde. Dabei stellt aber Literarizität „kein exklusives Merkmal von Literatur, sondern vielmehr einen grundlegenden Aspekt von Sprache dar“<sup>66</sup>.

Dobstadt und Riedner führen zu ihrer Kritik auch ein Beispiel der Einbindung eines literarischen Texts in ein Lehrwerk an. Im Kursbuch *Berliner Platz NEU. Deutsch im Alltag*<sup>67</sup> findet sich in der Leereinheit „Einkaufen“ unter anderem auch das Gedicht von Erich Kästner *Die Zeit fährt Auto*; aus der Untersuchung der angeknüpften Übungen ergibt sich allerdings

---

<sup>62</sup> GER, 2001, S. 61.

<sup>63</sup> Ebd., S. 61.

<sup>64</sup> Ebd., S. 62.

<sup>65</sup> DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, 2011, S. 100.

<sup>66</sup> DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach, 2014, S. 153.

<sup>67</sup> Das Lehrwerk ist für Deutschlernenden bestimmt, die in Deutschland leben wollen. Es soll sie zum Niveau B2 des GERS führen.

die Tatsache, dass keine dieser Übungen den ästhetischen Aspekt erzielt. So konstatieren Dobstadt/Riedner: „Zwar werden literarische Texte in den Sprachunterricht einbezogen, die Dimension des Ästhetischen bleibt dabei jedoch systematisch ausgeblendet“<sup>68</sup>. Da das Lehrwerk auf dem GER basiert, ist zu vermuten, dass sich die skizzierte Didaktisierung des Gedichts an jenem orientiert.

#### ***1.2.4 Zusammenfassung der Informationen über deklarierte Positionen/Rollen der Literatur im GER und CEFR-CV***

Die deklarierte Position der Literatur im GER und im CEFR-CV ist eine exklusive Position in dem Sinne, dass Literatur als eigenes Gebiet abgegrenzt ist und einige ihrer Formen (z.B. Poesie) nur für fortgeschrittene Sprecher vorgesehen sind. Der CEFR-CV arbeitet mit der Narrativität von Texten, wodurch literarische Texte (Epik) auch in die elementaren Sprachkompetenzniveaus integriert werden. Die ästhetische Dimension der Sprache wird demnach nicht als natürliche, übliche Seite der Sprachverwendung angesehen.

Wie schon erwähnt, gibt der GER weder Ziele, noch Methoden für den Fremdsprachunterricht vor. Dennoch lenkt er die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte, der Lernenden sowie der Lehrwerkverfasser auf bestimmte Inhalte und hierarchisiert diese Inhalte, wodurch er die Wahl der Lernmaterialien und den Umgang mit diesen Materialien beeinflusst. Dadurch kann zum Beispiel Literarizität der Sprache und ihr Potenzial bei der Sprachverwendung unbeachtet bleiben.

In Lehrwerken finden sich zwar immer auch literarische Texte, „diese haben jedoch in der Regel den Stellenwert von additiven Materialien“<sup>69</sup>. Daraus ergibt sich der Mangel an Konzepten, die den Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht thematisieren.

Auf einer Seite wird also im GER die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht eher peripher, auf der anderen Seite wird die Relevanz des Kennenlernens der Kultur<sup>70</sup>, die mit der Sprache verbunden ist, hervorgehoben. Die sprach-kulturelle Orientierung wird im GER sogar als Mittel für die Entwicklung einer reichen und komplexeren Persönlichkeit angesehen. Eine neue Sprache zu erwerben trägt zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit, eine neue Kultur

---

<sup>68</sup> DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, 2011, S. 105.

<sup>69</sup> Ebd., S. 101.

<sup>70</sup> Offensichtlich wird im GER unter der Bezeichnung „Kultur“ den Begriff Kultur in weitestem Sinne des Wortes verstanden.

verstehen dann zur Entwicklung der Interkulturalität bei.<sup>71</sup> In Anbetracht der marginalisierten Rolle der Literatur im GER wirkt dies fast schon paradox.

### **1.2.5 Eine alternative Position der Literatur im DaF-Unterricht**

Bei dem Versuch, literarischen Werken einen neuen Stellenwert im DaF-Unterricht zu geben, sollen zunächst drei Probleme des derzeit vorherrschenden Umgangs mit Literatur erläutert werden. Das eine Problem geht die Zuordnung literarischer Genres/Gattungen zu den einzelnen Niveaus des Spracherwerbs an, das andere hängt damit zusammen, dass Literarizität und die ästhetischen Dimension der Sprache im GER fast unbeachtet ist. Das letzte Problem stellt die unterrichtspraktische Realität dar, die oft auf bestehenden Lehrwerken basiert.

#### **Problem der Kategorisierung literarischer Texte in einer Tabelle**

Ist es überhaupt möglich, literarische Genres/Gattungen in eine Tabelle aufzuteilen? Am Beispiel des GERs kann man sehen, dass dieses Vorhaben leicht scheitert.<sup>72</sup> Jede Gattung bietet ein so großes Spektrum unterschiedlicher Texten, dass es unmöglich ist, die ganze Gattung mit einer Kompetenzstufe des GER in Verbindung zu setzen. Die Entscheidung, ob ein literarischer Text für den Unterricht geeignet ist, sollte immer an dem konkreten Text gefällt werden.

Zwar kann man der Einsicht zustimmen, dass literarische Texte im Vergleich zu anderen Texten sprachlich oft anspruchsvoller sind, aber man muss sich auch dessen bewusst sein, dass die Lesbarkeit literarischer Texte ganz unterschiedlich ist: es gibt literarische Texte, die leicht lesbar sind (zum Beispiel die konkrete Poesie oder manche Erstlesebücher).

#### **Problem der Arbeit mit Literarizität, bzw. mit dem ästhetischen Aspekt**

Die ästhetische Dimension der Sprache bleibt im GER nahezu unbeachtet. Im CEFR-CV begegnet man ihr nur im Zusammenhang mit der Zeichensprache.<sup>73</sup> Die ästhetische

---

<sup>71</sup> GER, 2001, S. 51.

<sup>72</sup> Ein Beispiel dafür ist die Einordnung „einfacher Poesie“ in das Niveau B1.

<sup>73</sup> CEFR-CV, 2018, s. 142, 146, 153.

Dimension der Sprache ist jedoch indirekt in der Bestimmung der Skala **Expressing a personal response to creative texts (including literature)** präsent.<sup>74</sup>

Der fehlende Umgang mit den ästhetischen Aspekten im Fremdsprachunterricht ist nicht neu, sondern hat im s.g. kommunikativen Paradigma des Fremdsprachunterrichts, das sich in den 1970er Jahren zu formieren begann, eine lange Tradition.<sup>75</sup> Der kommunikative Sprachunterricht, dessen Hauptziel der Erwerb der kommunikativen Kompetenzen ist, wendet sich nämlich der vermeintlich objektiv gegebenen Welt zu, die als eine Menge der sozial-kommunikativen Situationen dargestellt wird, die weiter für die Textbasis der Lehrwerke bestimmend ist. Der ästhetische Aspekt der Sprache und daher auch literarische Texte scheinen für diesen stark pragmatischen Zweck überflüssig.

Dabei werden nach Dobstadt und Riedner jedoch zwei Punkte außer Acht gelassen. Erstens, dass Mehrdeutigkeit, Ambivalenzen, zitierendes Sprechen, Intertextualität, die Relevanz der Form, die Komplexität der Bedeutungsbildung usw. nicht auf den Bereich des Ästhetisch-Schönen beschränkt sind, sondern dass sie Kennzeichen der Sprache allgemein sind. Zweitens, dass Sprache nicht nur auf Objekte und Phänomene der (außer)sprachlichen Realität verweist, sondern selbst ein vielschichtiges Symbol ist; ein Symbol, das selbst an der Konstruktion von Wirklichkeit sowie Kultur mitbeteiligt ist.<sup>76</sup>

Aus oben genannten Gründen skizzieren die Autoren einen neuen Umriss der Sprachdidaktik. Das entworfene sprachdidaktische Konzept basiert zwar auch auf der Vermittlung von einer Kompetenz, es ist aber keine Kompetenz, die ermöglicht nur das sprachliche Material angemessen verwenden zu können, sondern eine Kompetenz, mittels die die Fremdsprachlernenden an der Sprache als einem vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess aktiv partizipieren können und diesen dann weiter für die eigenen kommunikativen Zwecke nutzen. Die Didaktik, bei welcher dieses Ziel im Fokus steht, bezeichnen sie als **Didaktik der Literarizität**.

Aus der obigen Diskussion über den Stellenwert der Literatur im GER und aus dem alternativen Ansatz, wie man sie in die Fremdsprachdidaktik einbinden kann, kann man die Forderung ableiten, dass die Rolle der Literatur im GER neu zu bewerten ist.

Literarische Texte als Medium bringen unter anderem eine kulturelle Essenz in den Unterricht und ermöglichen systematische Arbeit an der Erfassung von Literarizität, die durch

---

<sup>74</sup> Es ist beachtenswert, dass der GER bei der Zeichensprache den ästhetischen Aspekt reflektiert. Es könnte ein interessantes Thema zu erforschen sein. Dieses Thema geht aber weit über den Rahmen dieser Arbeit hinaus.

<sup>75</sup> DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, 2011, S. 107.

<sup>76</sup> Vgl. ebd., S. 108-109.



die kulturelle Basis jeder Sprache dringt. Die alternative Position der Literatur im GER könnte demnach folgendermaßen formuliert werden: **Die Begegnung mit Literatur und ihren ist nicht mehr auf eine bestimmte Sprachstufe beschränkt, sondern begegnet dem Lerner auf allen Sprachniveaus.** Die Kategorie Literarizität wird dabei als Sprachfunktion mitgedacht. So tritt der literarische Text im DaF-Unterricht als Lerntext auf, der als Anlass für verschiedene Lernaktivitäten dient (zum Lesen, zu Sprachaktivitäten, zur Arbeit an der Grammatik usw.) und zugleich als Kulturträger.

Die beiden curricularen Dokumente (GER, CEFR-CV) sind nicht verbindlich, sondern empfehlend und zielen vor allem auf die kommunikative Komponente des Fremdsprachlernens ab. Die literarische Komponente soll die kommunikative nicht in den Hintergrund drängen, aber dennoch selbst zu einem integralen Bestandteil des Fremdsprachunterrichts werden.

Diese alternative Rolle der Literatur im DaF-Unterricht setzt die Fähigkeit voraus, die (sowohl sprachliche, als auch thematische) Angemessenheit eines Texts einschätzen zu können. In dieser Diplomarbeit werden die Kriterien für die Auswahl eines geeigneten Texts aus dem Bereich der Leseanfängerliteratur ausführlich beschrieben. Im Fokus steht dabei das Erstlesebuch, bzw. das Erstleseheft.

Die Ausführungen des ersten Kapitels lassen die Behauptung zu, dass **der Literatureinsatz im DaF-Unterricht viel mit der Langfristigkeit der Lern-/Lehrperspektive zu tun hat. Aus kurzzeitiger Perspektive erscheint der Literatureinsatz im DaF-Unterricht als nicht effektiv genug, aus der langfristigen Sicht bildet er jedoch eine wichtige Basis für den komplexen sprach-kulturellen Unterrichts. Didaktik der Literarizität, die als Textdimension auch bei nicht-literarischen Texten präsent sein kann, ist jedoch aus beiden Perspektiven gewinnbringend.**

## 2. Die Buchgattung Erstlesebuch

### 2.1 Heutiger Stand der Untersuchung des Phänomens Erstlesebuch

Das Erstlesebuch wird jeweils im Rahmen eines Kapitels bzw. Subkapitels oder eines Artikels bearbeitet. Einen wichtigen Meilenstein zu diesem Thema setzte die Fachzeitschrift *Kinder-/Jugendliteratur und Medien (kjl&m)* im November 2019, diese Novemberausgabe widmete sich nämlich ausschließlich dem Thema Erstleseliteratur. Die Bezeichnung der Ausgabe lautet *Aller Anfang ist... Erstleseliteratur zwischen Leselernen und Lesegenuss*.<sup>77</sup> Allerdings ist die Menge an Fachliteratur zum Thema Erstlesebücher eher gering. Eine weitere Fachquelle stellt die Ausgabe der Zeitschrift *JuLit* 2/2015 dar; das Thema Erstlesebuch ist in der Rubrik Fokus erarbeitet und die ganze Ausgabe heißt *Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren?: Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen*.

Als ich im Jahr 2016 eine Monographie ausschließlich über das Erstlesebuch suchte, lag die Anzahl dieser Literatur bei null. Als ich im Jahr 2018 diese Suche erneuerte, kam ich zum selben Ergebnis. Dabei trat ich in Kontakt mit Experten aus dem deutschsprachigen Raum. Zum Beispiel erhielt ich im Februar 2018 von der Doktorin Stephanie Jentgens, die selbst im Jahr 2012 über Erstlesebücher einen Aufsatz in der Zeitschrift *JuLit* veröffentlichte, eine E-Mail-Antwort, in der sie mir mitteilte, aktuell sei ihr zu dem Thema (Erstlesebuch) keine wissenschaftliche Publikation präsent.<sup>78</sup> Auf der anderen Seite stellen deutschsprachige Verlage eine große Auswahl der Erstlesebücher zur Verfügung und es werden auch Erstlesebücher für Fremdsprachler, bzw. für Deutschlernende<sup>79</sup> angeboten.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> *Kjl&m*. Forschung.schule.bibliothek. München: kopaed, 71. Jahrgang, 4.Vj.2019. 96 Seiten.

<sup>78</sup> JETGENS, Stephanie. (Bis 2018 Dozentin für Literatur und Sprache an der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW ) Re: Erstlesebuch [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2018-02-20 [zit. 2019-01-27].

<sup>79</sup> Die Bezeichnung des Erstlesebuch für Deutschlernende wird neben der ursprünglichen Bezeichnung des Erstlesebuchs ausgegrenzt, und zwar im Unterkapitel 2.3.1.

<sup>80</sup> Zum Beispiel findet man im neuen Klett-Katalog (2019) eine ganze Reihe von der Erstleselektüre. Vgl. zum Beispiel auf diesem Link: <https://www.klett.cz/index.php?language=german&csop=400&termek=1>. [zit. 2020-01-16].

## 2.2 Erstlesebücher – allgemeine Charakteristik

Erstlesebücher, Lesestarter, Bücher speziell für Leseanfänger – unter diesen Bezeichnungen findet man auf dem Buchmarkt zahlreiche Bücher verschiedener Qualität<sup>81</sup>, die gemeinsam eine neue Buchgattung, bzw. ein neues Textgenre bilden.

Der Begriff Erstlesebuch beruht in dieser Arbeit auf der in meiner Bachelorarbeit entworfenen Ausgrenzung.

**„Erstlesebuch bezeichnet eine spezielle Buchgattung der originären Leseanfängerliteratur, die den Lesekompetenzerwerb-Prozess innerhalb einer Erstlesereihe (oft) stufenweise fördert. Der Charakter des Erstlesebuches liegt daher im Spannungsfeld zwischen Literatur, Literaturdidaktik und Lesedidaktik“<sup>82</sup>.**

In diesem Subkapitel werden die Bestandteile dieser Ausgrenzung näher erläutert.

Unter dem Aspekt der Literaturwissenschaft wird im Handbuch *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* das Erstlesebuch als Buchgattung anhand seiner primären Funktion beschrieben, nämlich dem **Einstieg in die Schriftkultur und das Lesen** angesehen.<sup>83</sup>

„Dass diese Funktion [...] herausgestellt wurde und daraus eine neue Buchgattung, die Erstlesebücher, hervorging, hatte mit den Herausforderungen durch die neuen Medien zu tun, die Lesekompetenz nämlich nicht überflüssig, sondern notwendig machten“<sup>84</sup>.

Unter dem Aspekt der Didaktik (primär in Bezug auf Muttersprachler) lässt sich angesichts dieser Funktion festhalten, dass das Erstlesebuch vor allem dem Gebiet der **Lesedidaktik** angehört und als **Gebrauchsliteratur** funktionieren soll.<sup>85</sup> Je lesbarer ein Erstlesetext sein soll, desto mehr müssen die Autoren die Sprachoberfläche (bzw. bestimmte Lesbarkeitskriterien) berücksichtigen. Das heißt, je fortgeschrittener der Leser ist, desto breiter und freier ist die Auswahl des Sprachmaterials, welche den Autoren zur Verfügung steht, und desto mehr **Literarizität** kann der Text in sich fassen. Aus diesem Grund lässt sich nicht behaupten, dass jedes Kinderbuch zugleich ein Erstlesebuch ist, dagegen scheint es relevant, festzuhalten, dass (fast) jedes Erstlesebuch zugleich ein Buch für Kinder ist (obwohl

---

<sup>81</sup> Die Wendung verschiedene Qualität betrifft hier nicht nur literarische Qualität, sondern Qualität allgemein.

<sup>82</sup> HOLANOVÁ, Šárka. *Zum Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches in Anbetracht der Textschwierigkeit, bzw. der Lesbarkeit*. Prag, 2016. S. 120. Bachelorarbeit. Pädagogische Fakultät der Karls-Universität. Lehrstuhl der Germanistik. Leiterin: Tamara BUČKOVÁ.

<sup>83</sup> WEINMANN, Andrea. Geschichte der Kinderliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. 2., korrigiert und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012. S. 49.

<sup>84</sup> Ebd., S. 49.

<sup>85</sup> NEFZER, Ina. Eine Gattung, viele Gesichter. *JuLit* 2/15. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 26.

auch Erwachsene Lesenlernende sein können). Da die Erstlesebücher literarischen Charakter haben, können sie als Gegenstand der **Literaturdidaktik** und **Literatur** auftauchen. Bettina Oeste<sup>86</sup> (2015) bezeichnet sogar das Erstlesebuch als kinderliterarische Subgattung. (Diese Bezeichnung kann jedoch irreführend sein, denn die literarästhetische Funktion ist, wie schon erwähnt, nicht die primäre Funktion der Erstlesebücher.)

### 2.2.1 Erstlesebücher für die Muttersprachler

Erstlesebücher sind für die Leseanfänger konzipiert, somit sind sie dem Bereich der **originären Leseanfängerbildung** zuzuordnen. Doch wer ist eigentlich der Leseanfänger, bzw. der Erstleser? Und sollte man diese Begriffe gleichsetzen, oder zwischen ihnen unterscheiden? Der sichere Erwerb basaler Lesefertigkeit (d. h. der sichere Schriftspracherwerb) erfordert vom Kind große Anstrengungen<sup>87</sup> und es gibt Erstklässler, die auch mit Erstlesebüchern überfordert sind.<sup>88</sup>

In dieser Arbeit wird zwischen den Bezeichnungen **Erstleser** und **Leseanfänger** nicht unterschieden. Unter der Bezeichnung Erstleser/Leseanfänger versteht man in dieser Arbeit einen Menschen<sup>89</sup> (in diesem Fall ein Kind), der mit dem Lesen beginnt, und zwar in dem Sinne, dass bei ihm Leseprozesse (bei denen er Buchstaben zu Lauten zuordnet und diese zu Wörtern verschmelzen lässt und mit anderen Wörtern auf der Basis des Sinneszusammenhangs verknüpft) noch nicht voll automatisiert sind.

Erstlesebücher, die auf dem Buchmarkt zur Verfügung stehen, sind aber nachweislich<sup>90</sup> an dasjenige Kind adressiert, bei dem Leseprozesse bereits teilweise automatisiert sind. Aus diesem Grund kommt zum Beispiel Birgit Sommer, die ein eigenes Leseportal mit dem Namen *So macht SELBER-LESEN lernen allen Spaß: Leichte*

---

<sup>86</sup> OESTE, Bettina. Mut zum Buch. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseeinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 7.

<sup>87</sup> Vgl. HOPPE, Irene. Brücken in die Welt des Lesens. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseeinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 3.

<sup>88</sup> Vgl. SOMMER, Birgit. Können Leseanfänger bereits Erstlesebücher lesen? In: *So macht SELBER-LESEN lernen allen Spaß: Leichte Geschichten zum Lesen lernen* [online]. [zit. 2019-10-06]. Erreichbar auf dem Link: <https://selberlesen.wordpress.com/leseprobleme/leseschwache-lese-rechtschreibschwache-lrs/erstlesebucher/>.

<sup>89</sup> Im Kontext des Fremdsprachunterrichts gibt es auch Erstlesebücher mit Narrativen für erwachsene Leser, die natürlich nicht lesen lernen, aber sie lernen in der Fremdsprache zu lesen. Zum Beispiel im Klett-Katalog 2019 *Deutsch macht das Leben bunter* ist solche Erstleselektüre zu finden.

<sup>90</sup> Angesichts der Analyse der Erstlesebücher in der Bachelorarbeit.

*Geschichten zum Lesen lernen* führt, zur folgenden Aussage: „Es gibt nur Bücher für Erstleser, aber keine einfachen Bücher zum Lesen lernen“<sup>91</sup>.

Obwohl die Unterscheidung in „Erstleser“ und „Leseanfänger“ in der Beschreibung des Sprachlernprozesses durchaus sinnvoll ist, ist es für die Zwecke dieser Arbeit nicht notwendig, die terminologische Diskussion weiterzuführen. Stattdessen erscheint es zweckmäßiger, feinere Differenzierungen der „Stufen“ innerhalb der Erstlesereihen zu schaffen, da so dem Problem der Überforderung lesenlernender Kinder effektiv begegnet werden kann. Diese Stufen würden nicht dem Alter oder der Schulklasse entsprechen, sondern nach der Lesbarkeit eingeteilt sein. Damit ist auch die Notwendigkeit verbunden, neue Stufen für Kinder, die erst Silbe für Silbe lesen können, zu schaffen.

Der Leseanfänger/Erstleser entspricht also einem Kind, das in seiner Muttersprache lesen lernt. Der kindliche Adressat beeinflusst nicht nur die Sprachoberfläche der Erstlesetexte, sondern auch den strukturellen Aufbau des Texts. Diese Tatsache wird bei den Überlegungen zum Einsatz des Erstlesebuchs im DaF-Unterricht weiter erörtert.

In der erwähnten Ausgrenzung des Erstlesebuchs findet auch die **Einordnung in eine Erstlesereihe** Erwähnung. Die Lesereihen sollen als Schwierigkeitsniveaus/-stufen dienen und werden oft mit Altersangabe oder Schulklassenangabe versehen. Beim Oetinger Verlag zum Beispiel werden Erstlesebücher als „Lesestarter“ bezeichnet und in drei Stufen (Stufe 1, 2, 3) aufgeteilt.<sup>92</sup> Bei Arena Verlag sind ebenfalls drei Stufen zu finden, bezeichnet als Vorschule/Einschulung, 1. Klasse, 2. Klasse.<sup>93</sup> Wie weiter oben erwähnt, halten wir eine Drei- (bis Vier-)Stufen-Differenzierungsskala (so wie sie bei den Verlagen üblich ist) für nicht ausreichend.<sup>94</sup>

Die Zuordnung zu einer bestimmten Stufe folgt den Vorgaben eines Erstlesereihe-Konzepts, das jeder Verlag für seine Zwecke selbst entwickelt. Die Erstlesekonzepte sollen auf den Erkenntnissen der Leserpsychologie, der Lesbarkeits- und Textverständnisforschung,

---

<sup>91</sup>SOMMER, Birgit. Können Leseanfänger bereits Erstlesebücher lesen? In: *So macht SELBER-LESEN lernen allen Spaß: Leichte Geschichten zum Lesen lernen* [online]. [zit. 2019-10-06]. Erreichbar auf dem Link: <https://selberlesen.wordpress.com/leseprobleme/leseschwache-lese-rechtschreibschwache-lrs/erstlesebucher/>.

<sup>92</sup> Vgl. auf der Webseite des Oetinger Verlags, auf dem Link: <https://www.oetinger.de/special/lesestarter>. Anmerkung der Verfasserin: In diesem Zitat spiegelt sich die Stellung wider, man solle das Kind, bei dem die Leseprozesse kaum automatisiert sind von demjenigen, bei dem die Prozesse bereits gewissermaßen automatisiert sind (z.B. auch fremdsprachige Erstleser), unterscheiden. In diesem Fall würde man mit dem Begriff Erstleser eher den zweitgenannten Adressat bezeichnen, mit dem Begriff Leseanfänger dann den erstgenannten, der eher auf das Lesen in der Muttersprache bezogen ist.

<sup>93</sup> Vgl. auf der Webseite des Arena Verlags, auf dem Link: [https://www.arena-verlag.de/rubrik/kinderbuch/erstleser?sort\\_by=field\\_errscheinungstermin\\_value&sort\\_order=ASC](https://www.arena-verlag.de/rubrik/kinderbuch/erstleser?sort_by=field_errscheinungstermin_value&sort_order=ASC).

<sup>94</sup> Vgl. HOLANOVÁ, Šárka. *Zum Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches in Anbetracht der Textschwierigkeit, bzw. der Lesbarkeit*. Prag, 2016. S. 35. Bachelorarbeit. Lehrstuhl der Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität. Leiterin: Tamara BUČKOVÁ.

Pädagogik und Didaktik und auch der Literaturwissenschaft beruhen. Oft werden jedoch neben dem Thema des Texts „nur“ graphisch-technische Aspekte berücksichtigt, z.B. Umfang, Illustrationen, Schrifttyp, Schriftgröße, Durchschuss, Zeilenlänge etc. In der Praxis kann also über die Zuordnung zu einer Stufe allein das Thema entscheiden.<sup>95</sup> Manchmal wird also auf die Lesbarkeit (d. h. auf formale Textschwierigkeit des Sprachmaterials) keine Rücksicht genommen, was dazu führen kann, dass das Buch zwar thematisch geeignet ist, aber nicht leicht lesbar und dies, obwohl der Text kurz ist.

Anhand der Ergebnisse einer empirischen Leseforschung aus dem Jahr 2015 (Holanová, 2016), die in einer österreichischen Volksschule durchgeführt wurde, wurden formale Textschwierigkeitskriterien (d. h. diejenigen, die mit dem Charakter des Sprachmaterials zusammenhängen) überprüft, die für die hohe Lesbarkeit eines Erstlesetexts prägend sind.<sup>96</sup> Diese Textschwierigkeitskriterien, die ich im Rahmen der empirischen Forschung getestet und überprüft habe, habe ich in Anlehnung an Forschungen von Peter Conrady, von Irene C. Fountas und Gay Su Pinnell, von Karin Reber und Wilma Schönauer-Schneider und von Vladimír Smetáček zusammengestellt.

Die Schwierigkeit eines Texts bemisst sich demnach wie folgt:<sup>97</sup>

- am Anteil der unterschiedlichen Wörter (je kleiner der Anteil ist, desto leichter lesbar ist der Text);
- am Anteil der nichthäufigen Wörter (je kleiner, desto leichter lesbar);
- am Anteil der Wörter von bestimmter Länge (drei-und-mehrsilbige gehen in Richtung nicht leichtlesbar);
- am Anteil der Attribute (je kleiner, desto leichter lesbar);
- an einfachen Satzkonstruktionen (je mehr, desto leichter lesbar);
- an den Tempora (Präsens als die einfachste der finiten Verbformen).<sup>98</sup>

An dieser Stelle soll kurz auf die thematische Breite des Erstlesebuchsangebots eingegangen werden. Das Angebot der Erstlesebücher ist sehr reichhaltig. Daraus ergibt sich, dass die Qualität sehr unterschiedlich ist.<sup>99</sup> Stephanie Jetgens (2014) zählt die Mehrheit der Erstlesebücher zu einem „Einheitsbrei aus Piraten-, Indianer-, Dinosaurier-, Ritter-, Feen- und

---

<sup>95</sup> Ebd., S. 36.

<sup>96</sup> Ebd., S. 110-113.

<sup>97</sup> Diese Kriterienliste kann durch weitere Kriterien und feinere Differenzierungen ergänzt werden.

<sup>98</sup> Neben der Lesbarkeit des Texts muss man bei der Einordnung des Erstlesebuchs in eine Schwierigkeitsstufe auch die inhaltliche Seite des Texts (Textverständnis, literarisches Erlebnis) und derer Schichtung (Semantik, Botschaft, Genre, Literatursprache) berücksichtigen (siehe Kapitel 2.4).

<sup>99</sup> Vgl. HOPPE, Irene. Brücken in die Welt des Lesens. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 5.

Pferdegeschichten“<sup>100</sup> und betont, diesen seien zudem geschlechtsspezifisch aufbereitet: für Mädchen die Feen und Prinzessinnen und für die Jungs die Indianer und Cowboys. Daneben gebe es aber auch viele gute Publikationen, die literarästhetischen Kriterien entsprächen.

Innerhalb einer Erstlesebuchreihe findet man oft eine Serie um eine kindliche Zentralfigur (z.B. Erhard Dietls *Olchis*-Geschichten, Dagmar Chidolues Geschichten von *Millie*, Mirjam Presslers Geschichten von *Jessi*, Kirsten Boies *King-Kong*-Geschichten).

Neben den Erstlesebüchern, die dem **Gebiet der schönen Literatur** angehören (obwohl der literarische Wert umstritten sein kann), gibt es auch Erstlesebücher, die **als Brücke zum Lesen von sachlichen Texten** dienen sollen. Der Arena Verlag gibt beispielsweise eine Reihe mit der Bezeichnung *So leben die Tiere* heraus, welcher Erstlesebücher über die Lebensweise konkreter Tiere erscheinen.

Was die graphisch-technische Seite des Erstlesebuchs anbelangt, gibt es vor allem fünf Kategorien zu erwähnen: **Buchdeckel, Buchgliederung, Schrift, Textumfang und Illustration**.<sup>101</sup> Ein Erstlesebuch ist oft auf den ersten Blick zu erkennen: es ist bunt und dünn. Auf dem Buchdeckel finden sich neben bunten Bildern und dem Titel oft auch Angaben zur Erstlesereihe und Lesestufe. Viele Erstlesebücher sind in zwei Teile gegliedert, wobei in dem einen die eigentliche Geschichte ihren Platz hat, in dem anderen Leserätsel. Die Schrift ist serifenlos und je niedriger die Stufe ist, desto größer ist die Schrift. Eine Erstlesegeschichte umfasst im Durchschnitt 41 Seiten.<sup>102</sup> Eine Seite eines Erstlesebuchs auf der Stufe 1 zählt im Durchschnitt 20 bis 40 Wörter und fast jede Seite ist mit einem Bild versehen. Die Illustrationen sind für die Erstlesebücher von großer Bedeutung: einerseits steigern sie die Lust der Leser auf die Handlung, andererseits stützen sie das Leseverständnis und auch den individuellen Leseprozess, weil sie „die Textmenge pro Seite verringern“<sup>103</sup>.

Eine mediale Variation des Erstlesebuchs stellt das **Erstleseheft** dar. Bei einem Erstleseheft ist der Bucheinband weich und der Textumfang geringer als beim durchschnittlichen Erstlesebuch. Das Erstleseheft eignet sich zudem besonders zum

---

<sup>100</sup> JETGENS, Stephanie. Spannendes für Erstleser [online Interview]. *Deutschlandrundfunk Kultur*. [online]. 29. 8. 2014. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/schule-spannendes-fuer-erstleser.1008.de.html?dram:article\\_id=295957](https://www.deutschlandfunkkultur.de/schule-spannendes-fuer-erstleser.1008.de.html?dram:article_id=295957)

<sup>101</sup> Aus diesem Grund beschäftigt sich der analytische Teil dieser Diplomarbeit neben der thematischen Komponente, der sprachlichen Komponente und der Komposition auch teilweise mit der Komponente des Mediums.

<sup>102</sup> Vgl. HOLANOVÁ, Šárka. *Zum Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches in Anbetracht der Textschwierigkeit, bzw. der Lesbarkeit*. Prag, 2016. S. 100. Bachelorarbeit. Pädagogische Fakultät der Karls-Universität. Lehrstuhl der Germanistik. Leiterin: Tamara BUČKOVÁ.

<sup>103</sup> WILDEISEN, Sarah: Kunst oder Krücke? Illustration in Erstlesebüchern. *JuLit* 2/15. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 15.

Mitnehmen, denn auch sein Gewicht ist geringer. Erstlesehefte kann man zum Beispiel über das Online-Projekt Amira-Lesen bestellen.<sup>104</sup>

## **2.3 Erstlesebücher im Hinblick auf ihre Struktur und KJL-Merkmale als künftige Überbrückung zur Untersuchung des Lesens in der Mutter- und Fremdsprache**

In diesem Subkapitel wird der Aspekt der Literaturwissenschaft mit der Textanalyse kombiniert, so dass der Charakter des Erstlesebuchs möglichst ausführlich beschrieben wird. Die theoretischen Erkenntnisse über den Charakter des Erstlesebuchs führen dann von dem Kontext des Lesens in der Muttersprache zu der Applikation der Leseerfahrungen beim Lesen in der Fremdsprache. Ohne die Erkenntnisse über Erstlesebuch im Kontext des Lesens in der Muttersprache ist es nämlich kaum möglich, die Problematik dieser Bücher im Kontext des Fremdsprachunterrichts zu beurteilen. An erster Stelle werden in diesem Subkapitel die literarische Qualität der Erstlesebücher und ihre Angemessenheit thematisiert. Weiter werden die drei Komponenten des Texts (thematische Komponente, Komposition und sprachliche Komponente) unter die Lupe genommen.

### **2.3.1 *Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht mit Rücksicht auf literarische Qualität; drei Merkmale literarischer Qualität***

Für alle Erstlesegeschichten, die man als Kandidaten für den DaF-Unterricht in Erwägung zieht, gilt, dass sie hochwertig sein müssen. Im DaF-Unterricht ist die Qualität des Texts noch wichtiger als bei lesenlernenden Kindern, weil die Adressaten des DaF-Unterrichts bereits mehrere Erfahrungen mit Literatur haben, weshalb sie größere Ansprüche an den Text haben. Auf der anderen Seite sind sich DaF-Lernende ihrer mangelnden Fremdsprachkenntnisse bewusst, also haben sie an DaF-Texte nicht die gleichen Ansprüche wie an Texte, die in ihrer Muttersprache verfasst sind. Wichtig ist, dass der Text sie zum Lesen motiviert. Dabei muss es für Deutschlernende nicht unbedingt die literarische Sprache sein, die ihre Motivation aufrecht erhält, es kann das Thema, der Konflikt / das Problem in der Handlung oder eine Figur sein.

Zur Beurteilung der Qualität einer Erstlesegeschichte kann man **drei Merkmale literarischer Qualität**, die K. E. Maier (1993) in seinem Buch *Jugendliteratur: Formen*,

---

<sup>104</sup> Erstlesehefte sind auf dem folgenden Link zu bestellen: <http://www.amira-lesen.de/#popup=shop>.



*Inhalte, pädagogische Bedeutung* beschreibt, zu Rate ziehen. Dabei handelt es sich um die Merkmale organische Einheit, Echtheit und Spannung.

**Organische Einheit** meint, dass der Aufbau des Gedanken- und Handlungsverfahrens gründlich durchdacht ist, so dass die Erzählung mit keinem Ballast belastet wird; das Werk muss äußerlich sowie innerlich geschlossen sein. In einem organischen Text wächst die Handlung aus Hauptmotiven heraus und hält anhaltend die Verbindung zwischen ihnen.

Maier deutet bei der Betrachtung dieses Merkmals auf das Verhalten der Figuren. In einem unorganischen Text wirkt das Verhalten unmotiviert und der Leser nimmt es ohne tiefere Anteilnahme wahr, weil es weder aus dem Zusammenhang des Geschehens, noch aus der Individuallage verständlich gemacht ist.

Unorganische Texte können einen kreativen, munteren Anfang aufweisen, nach dem aber bald die Handlung „wie in einem dünnen Faden ausläuft“<sup>105</sup>.

Das zweite Merkmal, die **Echtheit**, ist aus zwei Perspektiven zu betrachten. Die zweifache Betrachtungsweise geht dabei immer von der literarischen Aussage aus: erstens richtet man den Blick von der literarischen Aussage auf den Autor und seine Echtheit zu seiner literarischen Aussage, zweitens richtet man den Blick von der literarischen Aussage auf die Wirklichkeit der Welt (Wie echt ist die literarische Äußerung im Verhältnis zur Wirklichkeit?).

**Die Echtheit des Autors im Verhältnis zu seiner literarischen Äußerung** kann man nach Maier dadurch erkennen, in wie weit die literarische Äußerung mit seiner Innerlichkeit, mit seiner subjektiv gegebenen Welt- und Lebensauffassung übereinstimmt. Je mehr die literarische Äußerung mit seiner Innerlichkeit identisch ist, „um so mehr kann die Aussage als echt bezeichnet werden. [...] Besteht ein Mißverhältnis zwischen Aussage und Innerlichkeit, dann ist das gegeben, was wir mit unecht zu bezeichnen haben“<sup>106</sup>.

Die Echtheit ist aber oft schwierig zu bestimmen, weil sie sehr gut verdeckt werden kann, und man kann sie oft nur gefühlsmäßig entlarven. Trotzdem gibt es bestimmte Warnsignale: zum Beispiel wenn sich der Autor für derzeit angesagte Inhalte entscheidet. „Gerade in der Jugendschriftstellerrei ist die Meinung nicht selten, es genüge, sich der Allerweltsmotive und -inhalte zu versichern, die sich in der Kinderliteratur bewährt haben“<sup>107</sup>. Ein anderes Warnsignal kann auch der Gebrauch abgenutzter Gestaltungsmittel darstellen.

---

<sup>105</sup> MAIER, Karl Ernst. *Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. Regensburg: Klinkhardt, 1993. S. 258. ISBN 3-7815-0750-5.

<sup>106</sup> Ebd., S. 259.

<sup>107</sup> Ebd., S. 260.

Die Echtheit des Autors zur literarischen Äußerung hängt also sehr mit zwei Aspekten zusammen: mit **Ursprünglichkeit und Originalität**. Dabei muss der Autor die Unechtheit seines Werks gar nicht wahrnehmen und in guter Absicht tätig sein. Unechtheit ist also nicht mit Eigennutz, Kalkül oder Unehrllichkeit zu verwechseln.

Die zweite Dimension des Merkmals Echtheit umfasst **die Echtheit der Wirklichkeit des Lebens und der Welt zu der literarischen Aussage**. Es geht dabei nicht darum, ob die Geschichte realitätsbezogen ist oder nicht, sondern um die innere Wahrheit, d. h., ob Geschehnisse in die vom Erzähler geschaffene Weltdimension hineinpassen und ob Figuren in dieser Weltdimension, in ihren Bedingungen und ihrer Atmosphäre folgerichtig und psychologisch wahr handeln: „Überraschende Verhaltensweisen dürfen nicht mit dem Wesen der geschilderten Person in Widerstand stehen“<sup>108</sup>.

**Spannung** als drittes Merkmal ist vor allem in der Kinder- und Jugendliteratur von Bedeutung. Für das Kind in der ersten Klasse kann allein das Bekanntwerden mit neuen Aspekten aus der physischen Welt spannend sein, für erfahrenere Leser muss das Außergewöhnliche, das Unerwartete, das Bewegte mehr mit der eigenen Handlungsentwicklung zusammenhängen.

Nach Maier erfüllt Spannung zwei Funktionen: erstens befriedigt sie „den menschlichen Drang nach gesteigerten innerseelischen Erlebnissen“; dieser Erlebnisdrang aktualisiert sich im Zustand der Spannung „in Gefühlsregungen wie Erwartung, Ungeduld, Unruhe, Befürchtung, Zweifel, Hoffnung, Überraschung, Enttäuschung“<sup>109</sup>. Dies entspricht der subjektiv-reflexiven Seite der Spannung. Zweitens entsteht die Spannung durch Interaktionen zwischen Welt und Menschen, wodurch Probleme und Konflikte in der tatsächlichen oder fiktiven Welt erlebnishaft werden. Dies entspricht der objektiven, der stofflichen, der transitiven Seite des Spannungsvorgangs.

Eine gut erzählte Geschichte berücksichtigt beide Seiten. „Sie befriedigt das Bedürfnis nach gesteigertem Innewerden des eigenen Selbst; dient aber auch der Weltbegegnung und wird zum Mittel von Wirklichkeitserhellung und Lebensbewältigung“<sup>110</sup>.

Diese drei Merkmale literarischer Qualität sollte sich die Lehrkraft bei der Wahl eines Erstlesebuchs für den DaF-Unterricht immer vor Augen halten, um einen geeigneten Text für ihre Lernenden zu finden.

---

<sup>108</sup> Ebd., S. 261.

<sup>109</sup> Ebd., S. 262.

<sup>110</sup> Ebd., S. 263.

### 2.3.2 Angemessenheit des Erstlesebuchs

Ein gut ausgewähltes Erstlesebuch muss für den Adressaten adäquat lesbar sein. Abhängig ist dies zum einen von den **sprachoberflächlichen Textschwierigkeitskriterien**, bzw. **Lesbarkeitskriterien**. Auf der anderen Seite muss nicht jeder leicht lesbare Text zugleich auch leicht verständlich sein. Die **Textverständlichkeit** ist ein Begriff, der auch mit **Strukturkomponenten** des Texts zusammenhängt. Die Rücksicht auf Strukturkomponenten ist bei der Wahl eines geeigneten Erstlesebuchs ebenso wichtig wie das Kriterium der Lesbarkeit. Lesbarkeit ist nur eine der vier Dimensionen der Textverständlichkeit; zu den anderen zählen: semantische Kürze (Redundanz), kognitive Gliederung (Ordnung) und motivationale Stimulanz.<sup>111</sup>

Ein gut lesbares, gut verständliches Erstlesebuch kann sich dennoch als schlechte Wahl herausstellen, denn auch das subjektiv bedingte Textverständnis des Lesers und weitere individuell determinierte Faktoren wie eigene Interessen, Leseerfahrungen, Erwartungen, Imaginationsfähigkeit spielen eine Rolle. Diese subjektive Faktoren werden im Gebiet der Leserforschung untersucht und sind wichtig auch im Gebiet des literarischen Lernens, zu dem literarische Erlebnisse und Erschließen literarischer Botschaften und anderer Botschaften gezählt werden.

Bei der Bewertung eines Texts hinsichtlich seiner Eignung für Leseanfänger geht es, genauso wie bei der Bewertung eines Texts für den jungen Leser, um die Betrachtung dreier Komplexe: Buch, Leser und Leseprozess. Kind-, bzw. Leseanfängergemäßheit ist vom Anfang an mit der Fragestellung „gut für wen“ verbunden.<sup>112</sup> In diesem Kapitel, das Textstrukturen in Erstlesebüchern thematisiert, wird unter anderem gezeigt, wie Strukturkomponenten mit der Lesbarkeit zusammenhängen.

Nach Maier<sup>113</sup> (1993) besteht **der Komplex Buch** aus zwei Komponenten, und zwar aus dem Inhalt und aus der Form (sprachliche Darstellung). In dieser Arbeit der typische Charakter eines Erstlesetexts mittels Beschreibung der drei Textkomponenten: thematischen Komponente (die den Textinhalt darstellt), Komposition (die sowohl Inhalt, als auch Form

---

<sup>111</sup> KÖNIG, Anne Rose. *Lesbarkeit als Leitprinzip der Buchtypographie. Eine Untersuchung zum Forschungsstand und zur historischen Entwicklung des Konzeptes „Lesbarkeit“* [online]. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, 2004. ISBN 3-9808858-7-9 2004. S. 17, 20. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <http://www.alles-buch.uni-erlangen.de/Koenig.pdf>.

<sup>112</sup> MAIER, Karl Ernst. *Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. Regensburg: Klinkhardt, 1993. S. 306. ISBN 3-7815-0750-5.

<sup>113</sup> Ebd., S. 306.

betrifft) und sprachlichen Komponente (die mit der Lesbarkeit in Zusammenhang steht) herausgearbeitet.

**Der Komplex Leser** setzt sich nach Maier aus der individuellen Verfassung, dem Lebensalter, Reifestand und „[der] soziokulturelle[n] Umwelt mit ihren beschränkenden und fördernden Bedingungen“<sup>114</sup> zusammen. Im Kapitel über die Adressierung der Erstlesebücher im DaF-Unterricht wird der Komplex Leser näher vorgestellt.<sup>115</sup>

Der Komplex **Leseprozess**, der mit der Angemessenheit des Texts zusammenhängt, betrifft die Dynamik der Begegnung (mit dem Text) und seiner Vermittlung. Er beeinflusst Haltung des Lesers zum Text, d. h. ob „es zwischen Person und Text zu einer Annäherung kommt“<sup>116</sup>. Um den Leseprozess zu erleichtern, soll die Asymmetrie in der Kommunikation zwischen dem erwachsenen Autor und dem kindlichen Rezipient glättet werden. Die Harmonisierung der Asymmetrie bezeichnet man als Adaptation. Diese bezieht sich sowohl auf die geistlichen, als auch auf die sprachlichen Besonderheiten des Lesers.<sup>117</sup>

#### 2.3.2.1 Erstlesebücher vs. Kinderbücher, Spezifika der literarästhetischen Dimension

In diesem Subkapitel stehen Erstlesebücher mit literarischen Ansprüchen im Fokus. Auf diejenigen Erstlesebücher, die ihrem Charakter nach den Sachtexten zuzuordnen sind, wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

Da Erstlesebücher einen gemeinsamen Nenner mit der Allgemeinheit von Kinderbüchern haben, nämlich den kindlichen Adressaten<sup>118</sup>, scheint es zutreffend, bei der Untersuchung von Strukturkomponenten der Erstlesebücher mit Kenntnissen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) zu arbeiten.

---

<sup>114</sup> Ebd., S. 306.

<sup>115</sup> In dieser Arbeit steht nämlich nicht ein lesenlernendes Kind als Adressat im Zentrum des Interesses, sondern ein Deutschlernender. Ein lesenlernendes Kind als Thema ist für unsere Zwecke immer nur dann von Bedeutung, wenn es mit dem Charakter des Erstlesebuchs zusammenhängt.

<sup>116</sup> Ebd., S. 306.

<sup>117</sup> Über die asymmetrische Kommunikation zwischen dem erwachsenen Autor und dem kindlichen Leser schreibt, in Anlehnung an die Arbeit von Maria Lypp, z.B. Regina Hoffmann. (HOFFMANN, Regina. *Der kindliche Ich-Erzähler in der modernen Kinderliteratur: Eine erzähltheoretische Analyse mit Blick auf aktuelle Kinderromane*. Peter Lang, 2010. S. 118. ISBN-13: 978-3631596753. Erreichbar auch auf dem Link: [https://books.google.cz/books?id=ROuRI\\_OIPc4C&pg=PA118&lpg=PA118&dq=maria+lypp+Asymmetrie+in+der+Kommunikation&source=bl&ots=pJVJr5ekRo&sig=ACfU3U2cE6SyzNFPm38zED9m72II7QSg\\_g&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKewi04Irt84znAhUGblAKHYTtCr8Q6AEwAnoECACQAQ#v=onepage&q=maria%20lypp%20Asymmetrie%20in%20der%20Kommunikation&f=false.](https://books.google.cz/books?id=ROuRI_OIPc4C&pg=PA118&lpg=PA118&dq=maria+lypp+Asymmetrie+in+der+Kommunikation&source=bl&ots=pJVJr5ekRo&sig=ACfU3U2cE6SyzNFPm38zED9m72II7QSg_g&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKewi04Irt84znAhUGblAKHYTtCr8Q6AEwAnoECACQAQ#v=onepage&q=maria%20lypp%20Asymmetrie%20in%20der%20Kommunikation&f=false.))

<sup>118</sup> Der Adressat ist eigentlich nicht derselbe, er ähnelt nur in bestimmten psychologischen Aspekten, die mit der psychologischen Reife und den Lebenserfahrungen des Kindes zusammenhängen.

Es gibt mehrere Definitionen von KJL<sup>119</sup> und wissenschaftliche Untersuchungen und Ansätze in diesem Bereich sind sehr divergent.<sup>120</sup>

Der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur kann u. a. durch die Kategorie der Adressierung von anderer Literatur abgegrenzt werden, wobei diese Kategorie einerseits eine Handlung (ein Text wird für spezielle Adressaten bestimmt) und andererseits eine Eigenschaft der im Text übermittelten Botschaft bezeichnet.<sup>121</sup> Ein anderes Kriterium kann altersbezogen werden. Auch Erstlesebücher können durch die Kategorie der Adressierung bestimmt werden: der Adressat entspricht einem Kind, das lesen lernen (ca. im Alter von 5 bis 10 Jahren). Wichtiger als das Alter ist jedoch der Umstand, dass Erstlesebücher häufig an diejenigen Kinder adressiert sind, die im Prozess des Lesenlernens Unterstützung brauchen.<sup>122</sup> Allen Kindern (den lesenlernenden sowie den kompetenten Lesern) im erwähnten Altersintervall sind jedoch bestimmte psychologische Züge gemeinsam und deshalb ähneln sich Kinderbuch und Erstlesebuch in einigen Aspekten ähneln.

Durch das Lesen belletristischer Texte eröffnen sich dem Kind (und dem Leser allgemein) neue literarische Welten, die vom Leser durch seine Phantasie ergänzt werden. Der Leser lebt die gelesene Geschichte oder ein gelesenes Gefühl mit, wenn er sich sozusagen „hineinliest“ (das „Hineinlesen“ müssen Leseanfänger erst lernen). Dabei gleicht er die gelesene fiktive Realität mit seinen Lebenserfahrungen ab. Aus diesem Grund können Kinder einige Ereignisse in der Literatur für Erwachsene nicht gut nachvollziehen, denn ein Kind nimmt die Realität aufgrund seiner eigenen Lebenserfahrungen wahr. Beim Lesen gewinnt der Leser wieder neue Erfahrungen, was wiederum sein reales Leben ändert. Literarische Werke prägen also unser Denken so wie Wörter, weil sie gleichfalls Symbole (Sprachzeichen) sind.

Es ist wichtig in Erwägung zu ziehen, dass Kinderbücher und auch Erstlesebücher von Erwachsenen geschrieben werden und sie (z. T. unterbewusst) unterschiedliche Intentionen haben: das Kind zu amüsieren, zu belehren, zu erziehen, ihm die ästhetische Dimension der Wahrnehmung näherzubringen, ihm seine Lebenserfahrung zu vermitteln, ihm eine neue Erfahrung zu ermöglichen u. a.

---

<sup>119</sup> Vgl. EWERS, Heino. Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. 2., korr. und erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012. S. 4.

<sup>120</sup> Diese Diplomarbeit fokussiert sich nicht auf die KJL-Forschung, also werden nur diejenigen Kenntnisse aus diesem Bereich angewandt, die für die Untersuchung von Erstlesebüchern relevant erscheinen.

<sup>121</sup> Ebd., S. 4.

<sup>122</sup> WILDEISEN, Sarah: Kunst oder Krücke? Illustration in Erstlesebüchern. *JuLit* 2/15. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 18.

In Erstlesebüchern bemühen sich die Autoren vor allem darum, kindliche Leseanfänger zum Lesen zu motivieren. Das literarische Erlebnis muss dabei für das Kind leicht zugänglich sein, da sich Leseanfänger noch nicht in den Text so richtig hineinlesen können, weil die Prozesse der Textdekodierung noch nicht automatisiert sind. Das literarische Erlebnis wird daher oft durch Illustrationen unterstützt bzw. verwirklicht.

Man muss sich immer vor Augen halten, dass „**ein Erstlesetext** in erzählerischer, sprachlicher, typografischer und gestalterischer Hinsicht [vor allem] **als Gebrauchsliteratur funktioniert**“<sup>123</sup>. „Thematische Lektüre ist für Erstleser zweifelsohne wichtiger als ästhetische“<sup>124</sup>. Das hat zu Folge, dass man über **Erstlesebuch als Genre** spricht.<sup>125</sup> Die Erstlesegeschichten, die man aufgrund einer charakteristischen Handlung oder bestimmten Figurentypus oder aufgrund ihrer spezifischen Form in eine Gruppe einbezieht sind daher im Erstlesebuch-Bereich eher als **Subgenres** zu betrachten.

Subgenres des Erstlesebuchs werden vor allem anhand der Hauptfiguren und mit dem Art der Handlung verbunden. Eine große Anzahl von Erstlesebüchern erzählen eine Krimigeschichte/Detektivgeschichte, die anderen Erstlesebücher sind Erzählungen, deren Subgenre man nach Hauptfiguren oder der zeit-räumlichen Situierung bestimmt: Tiergeschichte, Hexengeschichte, Piratengeschichte, Geschichte aus der Lebenswelt der Kinder, Familiengeschichte etc. Die erwähnten Subgenres erinnern an die Genres der Kinderbücher, im Unterschied zu Kinderbüchern wird aber bei Erstlesebüchern die literarästhetische Dimension durch die primäre Gebrauchsfunktion limitiert, welche somit für die Entfaltung des Potenzials aller drei Textkomponenten (thematische Komponente, Komposition, Sprachkomponente) sowie die Komponente des Mediums bestimmend ist.

### **2.3.3 Thematische Komponente der Erstlesebücher**

Obwohl die ästhetische Dimension im Erstlesebuch nicht als Primärfunktion zu betrachten ist, ist literarisches Lernen in einem gewissen Rahmen bereits beim Erstlesen möglich.<sup>126</sup> Die

---

<sup>123</sup> NEFZER, Ina. Eine Gattung, viele Gesichter. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 26.

<sup>124</sup> Ebd., S. 26.

<sup>125</sup> Vgl. BERND, Kristina. Editorial. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, S. 1.

<sup>126</sup> NEFZER, Ina. Eine Gattung, viele Gesichter. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 26.

thematische Breite der Erstlesebücher ist eher gering;<sup>127</sup> die Erstlesebücher zeichnen sich im Durchschnitt durch Fröhlichkeit aus. Die abgebildete Welt ist eine sichere Welt, in der zwar Probleme auftauchen können, aber auch schnell gelöst werden. Auf dem Markt sind einerseits Bücher erhältlich, deren Themen Kinder ansprechen, weil ihren vorhandenen Interessen entsprechen (Pferde, Prinzessinnen, Feen, Fußball, Schifffreise, Weltraum etc.) und andererseits Bücher, die den Kindern neue Themen eröffnen sollen (Toleranz, Anderssein, Ökologie). Präsent sind auch Themen wie Freundschaft, Heimat, Angst oder Reise. Sehr oft wird der erste Schultag thematisiert; dabei geht es oft entweder um das Nicht-/ Erfüllen der Erwartungen oder um die Vorfreude/-angst. Zu anderen oft thematisierten Motiven zählt auch Hilfsbereitschaft.

Erzählende Erstlesebücher lassen sich grob nach ihrem Bezug zur Realität differenzieren: es gibt phantasiebezogene Erzählungen (mit einer phantastischen zeit-räumlichen Situierung und/oder phantastischen Motiven, zum Beispiel einer Figur oder einem Zaubergegenstand) und ‚realistische‘ Erzählungen aus der kindlichen Lebenswelt. Die meisten Erstlesebücher gehören der zweiten Gruppe an.

Damit das Kurzzeitgedächtnis des Leseanfängers beim Lesen einer Geschichte nicht überfordert wird (man muss sich immer dessen bewusst sein, dass der Leser im Kopf die einzelnen Buchstaben zu Lauten umwandelt und aus diesen erst dann die Wörter zusammensetzt, da der Leseprozess noch nicht automatisiert ist), ist für die **Themenentfaltung** wichtig, dass sie überwiegend narrativ-erzählerisch bleibt. Es ist nämlich für den Leser einfacher, Ereignisse der Handlung zu verfolgen als schildernde Passagen, bei denen die Konstruktion einer fiktiven Realität imaginiert werden muss. An dieser Stelle kommt es zu einer Überschneidung von Strukturkomponenten und Lesbarkeitskriterien. Eines der Lesbarkeitskriterien hängt nämlich mit der Anzahl der Attribute zusammen: je weniger Attribute im Text erhalten sind, desto lesbarer ist der Text. Attribute dienen der Beschreibung von Sachen, was wichtig bei der Schilderung ist. Es zeigt sich also deutlich, dass Strukturkomponenten von Lesbarkeitskriterien geprägt sein können (wenn diese eingehalten werden). Die Schilderung einer bestimmten Erzählsituation kann natürlich auch durch Verben realisiert werden, so kann z.B. mithilfe von Verben ausgedrückt werden, was eine Figur vor Freude macht. Auch solche Passagen können allerdings für Erstleser in bestimmter Menge problematisch sein, weil sie die eigentliche Handlung nicht voranbringen.

---

<sup>127</sup> Im Vergleich mit Bilderbüchern, bei denen u. a. auch so genannte Problembilderbücher mit Themen wie Krieg, Tod, Armut, Sexualität ihren Platz haben, THIELE, Jens. Das Bilderbuch. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. 2., korr. und erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012. S. 222.

Die **zeit-räumliche Situierung** einer Erstlesegeschichte ist oft einer, mit dem der kindliche Leser aus seiner Erfahrungswelt gut vertraut ist. Zu am häufigsten auftretenden Schauplätzen gehören unter anderem: Zuhause, bei Oma (oder einem anderen Verwandten oder Freund), Schule, Zoo, Markt, Garten, Natur (Wandern in der Natur) und Fußballplatz. Zeitlich wird die Geschichte oft in einer Sondersituation im Jahr situiert: Geburtstag, Feiertag, Ferien, Schulfest, Sportwettbewerb oder Weihnachten. Auch Märchenfiguren, die als Hauptfiguren auftreten, können sich in solchen Situationen befinden, eben nur in der Phantasiewelt (Hexe/Meerjungfrau geht erstmals in die Schule, ein Monster muss bei einer Prüfung bestehen, Feen feiern Weihnachten etc.).

Manchmal entwickelt sich die Geschichte um ein unerwartetes Ereignis um, das mit der Änderung der zeit-räumlichen Situierung zusammenhängt; zum Beispiel taucht im Kinderzimmer plötzlich eine sprechende Giraffe auf (Salah Naoura – *Der Zoo der sprechenden Tiere*) oder die Hauptfigur entdeckt ein phantastisches Geschöpf (bspw. Sabine Stehr – *Die Wusels sind los*).

Über die Beliebtheit eines Kinderbuchs entscheidet **die Handlung**<sup>128</sup> und dies gilt auch für Erstlesebücher. Der **Hauptkonflikt**, welcher im Zentrum jeder Handlung steht, muss für kindliche Leser verständlich sein. Die jüngsten Leser verstehen zum Beispiel einen verborgenen Konflikt (einen, der sich im Inneren einer Figur abspielt, oder einen, der nur aus der Interaktionen zwischen Figuren abzulesen ist) oder einen Konflikt, mit dem sie noch keine Erfahrung haben (Kampf mit dem eigenen Gewissen), nur schwer.<sup>129</sup> Der Konflikt sollte **auffällig und intensiv** sein und mit dem kindlichen Wunsch nach Harmonie übereinstimmen. Überdies soll es sich um einen individualisierten Konflikt handeln, weil bei Kindern die Tendenz, sich mit dem Protagonisten zu identifizieren, stark ist.

Zu den häufig auftretenden Konflikten in Erstlesegeschichten gehören: ein erfüllter Wunsch, der unerwartete Konsequenzen mit sich bringt; ein Wunsch, der trotz Hindernissen und dank dem Handeln des Protagonisten realisiert wird; ein Rätsel, das der Protagonist löst; ein Hindernis, das der Protagonist (psychisch oder physisch) überwinden muss (Krankheit zum Beispiel); ein moralischer Fehltritt, den der Protagonist wahrnimmt und wieder gutmacht; ein Problem, das der Protagonist lösen will, das sich aber im Endeffekt als Scheinproblem erweist.

---

<sup>128</sup> KABELE, Jiří, SMETÁČEK, Vladimír und Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 73.

<sup>129</sup> Ebd., S. 74.



Als **Hauptfigur** treten oft ein Kind (im ähnlichen Alter wie Erstleser, sodass Identifikation möglich ist), Kinder-Freunde (ein Paar, eine Bande), ein Tier (typisch Hund, Katze/Kater, Bär, Maus, auch ein phantastisches Tier wie Drache) oder eine Märchenfigur (Hexe, Fee, Gespenst) auf. Bei der Auswahl von Protagonisten spielt das Alter der Kinder eine große Rolle. Die jüngsten Leser im Alter von 6 bis 7 Jahren mögen z.B. noch Tiergeschichten, diese Vorliebe schwindet aber mit der Zeit.<sup>130</sup>

In Bezug auf die **Erzähltechnik** erwähnt Nefzer (2015, S. 26) mit Verweis auf Maria Lipp zwei Verfremdungsverfahren, durch welche auch durch Erstlesebücher literarisches Lernen verwirklicht werden kann: symbolisches Erzählen (Symbolik), das mit einem Klischee spielt und viel Humorpotenzial in sich trägt, und musterhaftes Erzählprinzip (Pragmatik), bei dem zuerst ein Muster geschaffen wird, mit dem man im nächsten Schritt spielt (es wird variiert, wiederholt oder gesteigert). Diese literarästhetische Prinzipien erleichtern das (Erst-)Lesen sogar.

Für die **Erzählstruktur** von Erstlesebüchern ist typisch, dass die Geschichte von einem auktorialen Er-Erzähler, der manchmal mittels indirekter Rede Gedanken einer Figur offenbart, erzählt wird. Ein Ich-Erzähler ist dagegen für Erstlesebücher untypisch.

Die **erzählte Zeit** umfasst oft eine Zeitspanne von einem Tag oder wenigen Tagen, trotzdem ist sie aber viel länger als die **Erzählzeit**. Wenn man jedoch die erzählte Zeit auf Erstleser bezieht, dann dehnt sie sich aus und wird der Erzählzeit ähnlich (Erstleser lesen nämlich langsam). Anzumerken ist, dass es bei der Kategorie der Zeit zu einer wichtigen Überschneidung von (sprachoberflächlichen) Lesbarkeitskriterien und Strukturkomponenten kommt. Eines der Lesbarkeitskriterien besagt, dass Präsens einfacher verständlich ist als episches Präteritum.<sup>131</sup> Die Entscheidung für ein Erzähltempus unter Berücksichtigung der Lesbarkeit beeinflusst also auch die literarästhetische Dimension des Texts und seine Komposition. Das Präsens vermeidet Zeiteinsparungen zwischen der direkten Rede der Figuren und der Erzählzeit, da „in einem in Vergangenheitsform geschriebenen Text ist [...] jede wörtliche Rede, die in Präsens stehen muss, ein Zeiteinsparung“<sup>132</sup>.

---

<sup>130</sup> Ebd., S. 72.

<sup>131</sup> Vgl. NEFZER, Ina. Eine Gattung, viele Gesichter. *JuLit* 2/15. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 27.

<sup>132</sup> Ebd., S. 27.

### 2.3.4 Komposition der Erstlesebücher

Manche Erstlesebücher bestehen aus zwei Teilen unterschiedlicher textfunktionaler Art: aus einer Erstlesegeschichte (oder auch mehreren Erstlesegeschichten) und aus Seiten mit Leseaufgaben bzw. Leserätseln, wobei die Erstlesegeschichte(n) den weitaus größeren Teil des Buches ausmacht. Andere Erstlesebücher wiederum bestehen nur aus der Erstlesegeschichte und einer Informationsseite, die den Leser zur Webseite führt, auf der das Begleitmaterial zu demjenigen Buch zu finden ist.

Die Erstlesegeschichte ist oft in wenige (im Durchschnitt in vier, fünf) Kapitel aufgeteilt. Üblicherweise haben die einzelnen Kapitel Überschriften, manchmal jedoch sind sie lediglich nummeriert. Einige Erstlesebücher für die jüngsten Leser sind gar nicht in Kapitel unterteilt. Die Aufteilung des Texts in Kapitel ist nicht nur von großer Bedeutung, weil die Überschriften sozusagen einen „Restplatz“ auf dem Weg des Lesens darstellen, sondern auch, weil sie, wenn sie gut gewählt sind, dem Leser Orientierung innerhalb der Handlung bieten.<sup>133</sup> Obwohl also eine Erstlesegeschichte sehr kurz ist, scheint es empfehlenswert (für den Fall, dass ihr Aufbau das ermöglicht), sie in Kapitel aufzuteilen.

Für Erstlesegeschichten ist eine chronologische Komposition typisch. Diese Chronologie vermeidet Zeiteinsparungen, sichert das Textverständnis und hilft dem Gedächtnis des Leseanfängers, die Handlung zu verfolgen.

Der Beginn der Geschichte ist entscheidend für das Weiterlesen. Auch bei Büchern für Erwachsene spielen die ersten Zeilen eine große Rolle, weil der Leser gleich spüren kann, denn ein fesselnder Anfang setzt die Geschichte in Bewegung und stimmt den Leser auf die folgenden Seiten ein.<sup>134</sup> Er kann sogar über die Haltung des Lesers zum gesamten Buch entscheiden.<sup>135</sup> Erfolgreiche Kinderbücher beginnen oft mit dem Kennenlernen einer Figur oder der zeit-räumlichen Situierung, mit dem Ansprechen des Lesers, mit dem Versprechen eines Abenteuers oder mit dem Erschaffen eines Geheimnisses.<sup>136</sup>

Der Einstieg der meisten Erstlesebücher lässt sich einem der folgenden drei Typen zuordnen: Erstlesegeschichten, die mit dem Vorstellen der Hauptfigur(en), direkt mit der Handlung oder mit einer Anfangssituation, in der sich die Hauptfigur befindet, beginnen.

Eine kurze Recherche auf der Webseite *Duden-leseprofi.de*, auf der das Erstlesekonzept des Duden Verlags vorgestellt wird, ergibt sich, dass nur eine von 72

<sup>133</sup> FOSTER, Thomas C. *Jak číst romány jako profesor*. Brno: Host, 2014. S. 127. ISBN 978-80-7294-929-8.

<sup>134</sup> FOSTER, Thomas C. *Jak číst romány jako profesor*. Brno: Host, 2014. S. 43. ISBN 978-80-7294-929-8.

<sup>135</sup> KABELE, Jiří, SMETÁČEK, Vladimír und Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 75.

<sup>136</sup> Ebd., S. 75.

Erstlesebüchern (bei denen eine Leseprobe zur Verfügung steht) ohne Erwähnung der Hauptfigur anfängt; es handelt sich um das Buch von Luise Holthausen *Das schönste Weihnachtsgeschenk der Welt*, die Geschichte beginnt mit der Schilderung der Winteratmosphäre („Heute ist Heiligabend. Es ist kalt in der Wohnung. Die Heizung ist kaputt. Der Handwerker war schon dreimal da“<sup>137</sup>).

Die meisten Erstlesegeschichten auf dem Leseprofi-Portal beginnt damit, dass sich die Hauptfigur(en) in einer mehr oder wenig sonderbaren Situation befinden. Zu den häufigsten Anfangssituationen zählen: Geburtstag, Klassenfahrt, schulfrei (nach der Schule, am Feiertag, am Wochenende, Ferien), Besuch/Übernachten bei jemandem, Eintritt in die (neue) Schule, Schulfest und Besuch auf dem Markt.

**Abb. 2:** Beispiel der Anfangssituation Geburtstag aus dem Buch von Manfred Mai *Hexen will gelernt sein*<sup>138</sup>



<sup>137</sup> HOLTHAUSEN, Luise. *Das schönste Weihnachtsgeschenk der Welt*. Frankfurt am Main: FISCHER Duden Kinderbuch © S. Fischer Verlag GmbH. [zit. 14-08-2019] Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3213-2.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3213-2.pdf)

<sup>138</sup> MAI, Manfred. *Hexen will gelernt sein*. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3421-1.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3421-1.pdf)

Abb. 3: Beispiel der Anfangssituation Geburtstag aus dem Buch von Irene Margil *Fußballfieber im Stadion*<sup>139</sup>



Abb. 4: Beispiel der Anfangssituation Geburtstag aus dem Buch von Beate Dölling, *Glücksgalopp und Ponyträume – Meine schönsten Pferdeggeschichten*<sup>140</sup>



Weitere Erstlesegeschichten werden mit dem kurzen Vorstellen der Hauptfigur(en) oder einer Nebenfigur, die für die Entwicklung der Geschichte wichtig ist, eröffnet. Die zeit-räumliche Situierung, in der sich die Geschichte abspielt, wird oft zwar nicht sprachlich zum

<sup>139</sup> MARGIL, Irene. *Fußballfieber im Stadion*. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3351-1.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3351-1.pdf)

<sup>140</sup> DÖLLING, Beate. *Glücksgalopp und Ponyträume – Meine schönsten Pferdeggeschichten*. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3278-1.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3278-1.pdf)

Ausdruck gebracht, aber bildnerisch. Die Illustrationen ersetzen oft auch eine detaillierte Beschreibung des Äußeren von Figuren.

**Abb. 5: Beispiel des Anfangs mit dem Vorstellen der Hauptfigur aus dem Buch von Sabine Stehr *Ein Dackel auf heißer Spur*<sup>141</sup>**



**Abb. 6: Beispiel des Anfangs mit dem Vorstellen der Nebenfigur und der Hauptfigur aus dem Buch von Heike Wiechmann *Die total verrückte Schrumpf-Maschine*<sup>142</sup>**



Die bisher präsentierten Beschlüsse über den Erstlesegeschichtenanfang beziehen sich auf sprachliche Darstellung der Geschichte. Diese ist jedoch in Erstlesebüchern stark mit der

<sup>141</sup> STEHR, Sabine. *Ein Dackel auf heißer Spur*. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3352-8.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3352-8.pdf)

<sup>142</sup> WIECHMANN, Heike. *Die total verrückte Schrumpf-Maschine*. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3350-4.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3350-4.pdf)

Komponente des Mediums verknüpft. Illustrationen bilden das, was im Text steht, nicht nur ab, sondern sorgen zugleich für das Erfüllen anderer funktionalen Komponenten der Geschichte, die sonst sprachlich dargestellt werden (zum Beispiel die Schilderung der zeit-räumlichen Situierung und der Atmosphäre, detaillierte Beschreibung, Beschreiben des Äußeren von Figuren u.a.). Wenn man also über die sprachliche Seite des Erstlesetexts hinausgeht und auch die Illustrationen mitbezieht, stellt man fest, dass einige Erstlesebücher mit der Vorstellung der zeit-räumlichen Situierung beginnen, welche dem Leser vor dem ersten Kapitel auf einer vollillustrierten Seite, bzw. auf dem linken Teil der ersten Doppelseite präsentiert wird.

**Abb. 7: Beispiel des Anfangs mit der bildnerisch verwirklichten Darstellung der zeit-räumlichen Situierung aus dem Buch von Susanna Moll *Das verrückte Straßenfest*<sup>143</sup>**



Nachdem der Hauptkonflikt der Geschichte innerhalb der Geschichtenentwicklung gelöst ist, endet die Geschichte. In manchen Erstlesegeschichten bleibt der Schluss auch offen. Kleine Kinder (bis 12 Jahre) mögen einen klaren Schluss lieber als einen offenen und bevorzugen (wie auch die älteren Kinder) ein Happy End. Erstlesegeschichten enden oft mit einer Meinungs-/Haltungsänderung der Hauptfigur oder mit einer Feier des glücklichen Endes. Manchmal wird auch die Ursache für die Entwicklung der Handlung durch die Figuren

<sup>143</sup> MOLL, Susanna. *Das verrückte Straßenfest*. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3254-5.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3254-5.pdf)

erklärt, wie im Buch *Drachen gibt's doch gar nicht* von Jack Kent, welches mit einem Dialog zwischen den Eltern und ihrem Sohn Felix endet: „Gegen Drachen in DIESER Größe habe ich gar nichts“, sagte Felix's Mutter. „Warum musste er bloß so GROSS werden?“ „Ich weiß auch nicht“, sagte Felix, „aber ich glaube, er wollte einfach nur, dass man ihn bemerkt und ihn lieb hat“<sup>144</sup>. Selten sind Erstlesegeschichten, die ein eher offenes Ende haben, z.B. *Das Sams und die Wunschmaschine* von Paul Maar. Dieses endet damit, dass Herr Taschenbier zum ersten Mal seinen Wunsch nach viel Geld präzise formuliert und beschließt nun einkaufen zu gehen: „So“, sagte er zufrieden und nahm das Sams bei der Hand. „Jetzt gehen wir ganz groß aus!“<sup>145</sup>.

Nach beendeter Lektüre kann der Leser das Gelesene als ein Ganzes interpretieren: Was wurde eigentlich erzählt und warum? Und warum genau so? Hier taucht auch die Frage nach **der literarischen Botschaft** auf: Was hat mir als Leser die Geschichte gebracht? Kann ich aus der Geschichte vielleicht eine Lehre ziehen? Oder einen interessanten Gedanken? Bei vielen Erstlesegeschichten ähneln sich die Botschaften: man kann Angst und Hindernisse überwinden, Negatives kann man in Positives umwandeln, die Welt ist von guten, hilfsbereiten Wesen besiedelt, Helfen lohnt sich, nicht alle Menschen sind gleich und das ist das auch gut so.

Bei manchen Erstlesegeschichten kann man die Botschaft nicht aus der Handlung, sondern aus den Interaktionen zwischen Figuren oder aus den Interaktionen zwischen Figuren und der Umwelt herauslesen. In der Geschichte *Das Sams und die Wunschmaschine* geht es beispielsweise darum, dass Herr Taschenbier seine Wünsche ständig falsch formuliert, was unangenehme Konsequenzen mit sich bringt. Trotzdem ist die Botschaft nicht mit dem „Falschwünschen“ zu verbinden (schließlich ist es fraglich, ob der erfüllte Hauptwunsch nach viel Geld tatsächlich sinnvoll ist). Vielmehr zeigt sich anhand der Interaktionen zwischen dem Sams (das kindliche Züge aufweist) und Herrn Taschenbier, dass Erwachsene nicht immer weiser als Kinder sind.

### 2.3.5 Sprachliche Komponente der Erstlesebücher

Während die thematische Komponente und die Komposition des Erstlesetexts nur in einigen Aspekten durch Lesbarkeitskriterien geprägt werden, ist die Sprachkomponente eng mit der Lesbarkeit verbunden. Bereits das **gewählte Vokabular** wird durch Lesbarkeitskriterien

---

<sup>144</sup> KENT, Jack. *Drachen gibt's doch gar nicht*. S. 45-56.

<sup>145</sup> MAAR, Paul. *Das Sams und die Wunschmaschine*. S. 41.

bedeutend geprägt; wenn der Autor dem Erstleser sprachliche und lesetechnische Stolperstellen ersparen will, sollte er nach Wörtern greifen, die dem Leser geläufig sind. Die Autoren sollten auf lange, ungebräuchliche Komposita und lange Wörter oder Substantivierungen verzichten.<sup>146</sup> Auf der anderen Seite können einfache schöpferische Komposita oder verständliche Metaphern zeigen, dass die Sprache viel Raum zum Spielen bietet und dass die kreative Verwendung von Sprache Spaß machen kann.<sup>147</sup>

Als wichtige Wortarten sind dabei auch Onomatopoetika und Interjektionen zu nennen: sie lockern die Handlung auf und zugleich dienen sie als „Shifter“ der Handlung, und dies mit Minimum an Sprachmaterial. Einzelne schwierigere Wörter, die sich aus dem Kontext der Geschichte gut erschließen lassen, können den Leser auch durchaus zum Weiterlesen motivieren.<sup>148</sup> Die kreative Verwendung von Sprache darf allerdings einen gewissen Rahmen nicht überschreiten, sonst fällt dem Erstleser zur Last.<sup>149</sup>

Das Lesen wird wesentlich durch ein eingeschränktes Vokabular erleichtert. Eine Wiederholung von Wörtern oder syntaktischen Mustern ist nicht nur leichter lesbar, sondern kann auch literarästhetische Qualität haben. Eine Wiederholung mit einer Variation kann zum Beispiel zum Schaffen einer humorvollen Passage verwendet werden (im Buch von Saskia Hula *Romeo und Juliane* wird eine variierte Wiederholung mehrmals verwendet: „Wenn die Mama gut aufgelegt ist, lacht sie. Wenn die Mama nicht so gut aufgelegt ist, verdreht sie die Augen. Auf jeden Fall aber sagt sie: „*Da musst du mit deinem Papa reden.*“ Denn der Papa will ganz sicher keine Katze.“)<sup>150</sup>.

**Syntaktisch** sollten Erstlesebücher aus kurzen, einfachen Sätzen oder Satzverbindungen bestehen. Dessen sind sich auch manche Erstlesebuchautoren bewusst, wie die Autorin der Cowboy-Klaus-Geschichten Eva Muszynski: „Wir schreiben kurze Sätze. Das ist keine Verlagsvorgabe, aber es macht ja keinen Sinn, jemanden, der sich noch jedes einzelne Wort mühsam zusammenbuchstabiert, mit vielen, langen und verschachtelten Nebensätzen zu quälen, sodass er am Ende gar nicht mehr weiß, worum es am Anfang überhaupt ging“<sup>151</sup>.

---

<sup>146</sup> NEFZER, Ina. Eine Gattung, viele Gesichter. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 28.

<sup>147</sup> Ebd., S. 28.

<sup>148</sup> Ebd., S. 28.

<sup>149</sup> Dies passierte zum Beispiel im Buch *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* oder im Buch *Hallo, kleiner Delfin*.

<sup>150</sup> HULA, Saskia. *Romeo und Juliane*. S. 8-9.

<sup>151</sup> MUSZYNSKI, Eva. *Wenig Text, viel Aufwand*. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 16.



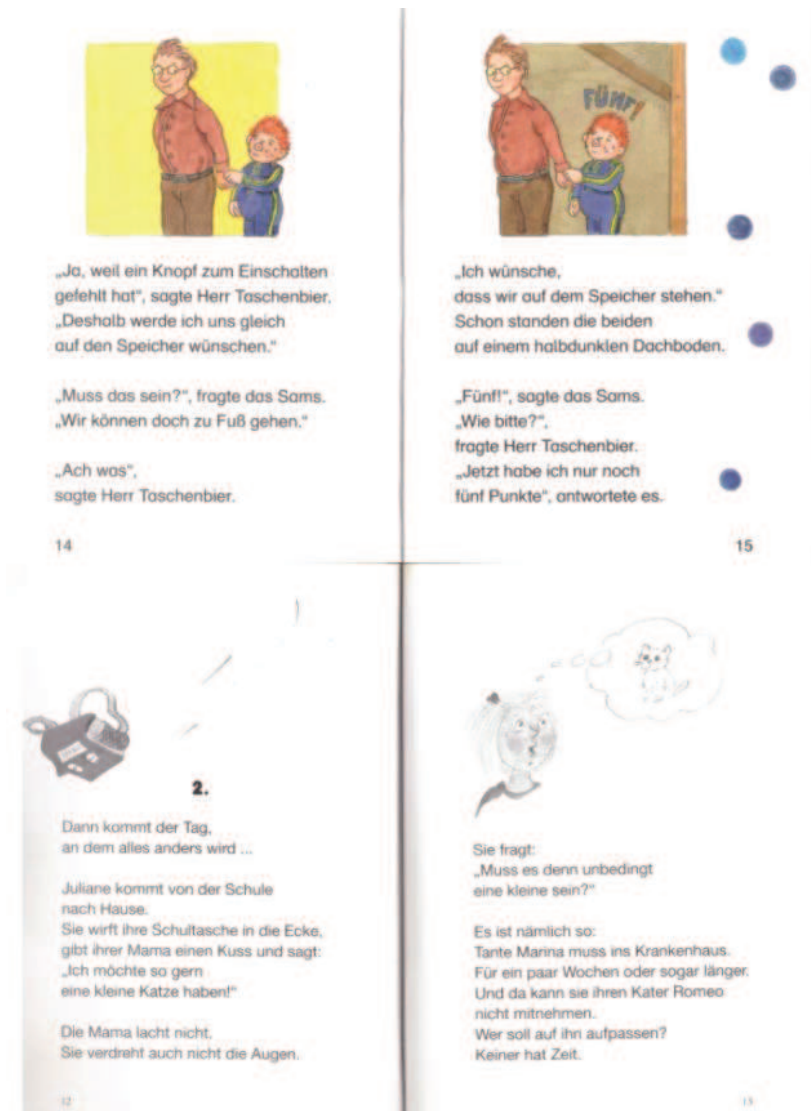
Sätze, Satzverbindungen oder Satzgefügen sollten leicht verständlich konstruiert sein. Linearität und Übersichtlichkeit des Erzähltexts fördern. Zum Beispiel sollte mit Nebensätzen sehr sparsam umgegangen werden und Satzgefüge dem Schema Hauptsatz vor Nebensatz folgen.

Die Variationen im Umgang mit syntaktischer Lesbarkeit zeigen sich deutlich an der Figurenrede. Indirekte Rede ist mit der Anwendung eines Nebensatzes verbunden. Direkte Rede kann vorangestellt oder nachgestellt werden. Die nachgestellte direkte Rede ist am leichtesten lesbar, weil sie mit Linearität im Einklang steht (zum Beispiel: „Sie fragt: „*Muss es denn unbedingt eine kleine sein?*“<sup>152</sup>). Die Entscheidung über eine Darstellungsform der Figurenrede beeinflusst die literarästhetische Wirkung des Texts und nicht alle Autoren entscheiden sich für die am leichtesten lesbare Variante. Es fällt auf, dass es Autoren gibt, die Rücksicht sowohl auf Lesbarkeit, als auch auf die literarästhetische Dimension nehmen. Andere Autoren wiederum nehmen keine Rücksicht oder nur wenig Rücksicht auf die Lesbarkeit. Als Beispiel kann eine Doppelseite aus zwei Erstlesebüchern dienen: eine aus dem Buch *Das Sams und die Wunschmaschine* (vom Oetinger Verlag bestimmt für die 1./2. Klasse), die andere aus dem Buch *Romeo und Juliane* (vom Obelisk Verlag bestimmt für Kinder ab der 2. Klasse).

---

<sup>152</sup> HULA, Saskia. *Romeo und Juliane*. S. 13.

Abb. 8: Direkte Rede im Erstlesebuch. Ein Vergleich



Parenthesen sollten eher vermieden werden und auch Rektifikationen dienen nicht der leichten Lesbarkeit. Trotzdem ist es nicht wünschenswert, dass Erstlesetexte aus monotonen Sätzen bestehen; dieser scheinbare Widerspruch stellt die Autoren also vor Herausforderungen.

Die Bemühung nach einfachen, kurzen syntaktischen Konstruktionen führt oft zur Anwendung von Parzellierung. Manchmal dient die Parzellierung rein dem lesetechnischen Zweck, wie im Buch *Hallo, kleiner Delfin* von Tatjana Weiler („Sie helfen Frau Erwa am Markt, laufen mit dem Postmann um die Wette und fahren mit dem Fischer Boo mit auf das Meer. In seinem kleinen Fischerboot.“)<sup>153</sup>. Andere Male erleichtert die Parzellierung das

<sup>153</sup> WEILER, Tatjana. *Hallo, kleiner Delfin*. S. 7.

Lesen und dient sogar einem literarästhetischen Zweck, wie im Buch von Käthe Recheis *Kleiner Bruder Watomi* („Es war schön, einen großen Bruder zu haben. Meistens. Aber nicht immer.“) <sup>154</sup>.

An dieser Stelle kann die Frage nach der Präsenz **der literarischen Sprache** gestellt werden. Begegnet man in Erstlesegeschichten Literatursprache? Literatursprache ist durch schriftstellerische Freiheit gekennzeichnet. Zwar wird diese Freiheit bei Erstlesebüchern durch die Rücksicht auf die Lesefertigkeit der kindlichen Leser begrenzt, auf der anderen Seite ist es möglich, selbst in diesem begrenzten Rahmen mit der Sprache zu spielen. Die Sprache der Erstlesegeschichten muss nicht unbedingt nur ein Instrument des Transports einer Geschichte sein, sie kann auch selbst im Fokus stehen. Ist dies gut umgesetzt, können sich Erstleser dessen bewusst werden, dass sie nicht nur die Geschichte mögen, sondern auch die Sprache (etwas kann besonders witzig, spannend, grausam u.a. ausgedrückt werden). Je mehr die Autoren beim Schreiben vom Einhalten der Lesbarkeitskriterien beeinflusst sind, desto geringer der Anteil an Literarizität sein kann. Aus diesem Grund muss von Fall zu Fall entschieden werden, inwieweit ein Erstlesebuch in Literatursprache verfasst ist. Was die Sprache der Erstlesebücher, in denen Lesbarkeitskriterien eingehalten sind und die zugleich hohe Literarizität aufweisen, anbelangt, sollte man eher von **modifizierter Literatursprache** sprechen.

## 2.4 Erstlesebücher in Bezug auf den DaF-Unterricht

Im DaF-Kontext ändert sich der Charakter des Erstlesebuchs. Der Kontext des DaF-Unterrichts ist durch andere Faktoren als der DaZ-Unterricht oder der DaM-Unterricht geprägt. Diese Faktoren führen zu einem anderen Umgang mit dem Erstlesebuch. Als Beispiel für diese Faktoren ist zunächst der **andere Adressat** zu erwähnen. Der Adressat entspricht nicht mehr einem kindlichen Deutschmuttersprachler, der mit dem Lesen beginnt, sondern einem Deutschlernenden, der außerhalb des deutschsprachigen Raums lernt und bei dem nicht nur das Alter, sondern auch das Sprachniveau seiner Muttersprache (z.B. Tschechisch) sowie das Niveau der gelernten Sprache (z.B. Deutsch) ganz unterschiedlich sein kann.

Daher **ändert sich auch die Funktion des Erstlesebuchs**. Im DaF-Kontext dient das Erstlesebuch weder der Literaturdidaktik, noch der Lesedidaktik. Das Erstlesebuch dient entweder dazu, sich mit dem literarischen Aspekt seiner Sprache, mit Literarizität, zu

---

<sup>154</sup> RECHEIS, Käthe. *Kleiner Bruder Watomi*. S. 6.

beschäftigen, direkt an den Sprachfertigkeiten zu arbeiten oder die Realien der fremden Kultur zu thematisieren und somit die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz zu fördern. Eine so konzipierte Arbeit mit dem Erstlesetext kann den sog. literarischen Leserworkshops ähneln, welche Bučková (2020) im Rahmen der interkulturell orientierten Literaturdidaktik/KJL beschreibt.

Wird originäre Leseanfängerliteratur aus dem deutschsprachigen Raum im DaF-Unterricht eingesetzt, ändert sich die Funktion dieser Texte. Die Erstlesebücher sind nun **als intendierte Literatur** einzustufen und es ändert sich auch ihre Primärfunktion; sie dienen nicht mehr hauptsächlich zur Förderung des Leselernprozesses, sondern zum Erwerb von Fremdsprachkompetenzen. Eines bleibt in beiden Kontexten gleich: Erstlesebücher sind vor allem als **Gebrauchsliteratur** zu betrachten.

Im DaF-Kontext gibt es aber bereits eine andere Sorte der Erstlesebücher, Erstlesebücher für Deutschlernende. Es ist wichtig, zwischen den **Erstlesebüchern für lesenlernende Kinder aus dem deutschsprachigen Raum**, die man in den DaF-Unterricht einbringt, und **Erstlesebüchern, die für Deutschlernende außerhalb des deutschsprachigen Raums** verfasst werden, zu unterscheiden. Eine Reihe dieser Erstlesebücher für Deutschlernende bietet zum Beispiel der Klett Verlag an; Erstlesegeschichten sowie sprachlich vereinfachte klassische Märchen stehen in der Edition *Kletts bunte Lesewelt* zur Verfügung und es werden auch Editionen vereinfachter klassischer Literatur angeboten.

In dieser Diplomarbeit steht die originäre Leseanfängerlektüre für lesenlernende Kinder aus dem deutschsprachigen Raum und die Möglichkeiten ihrer Implementierung in den DaF-Unterricht im Fokus. Nichtsdestotrotz treffen einige der Aussagen auch auf Erstlesebücher für Deutschlernende zu.

#### **2.4.1 Uneinheitlichkeit der Adressatenzielgruppe**

Als größte Herausforderung erweist sich im DaF-Kontext die gelungene Adressierung. Bei Deutschlernenden handelt es sich um eine sehr uneinheitliche Zielgruppe, die sich am ehesten dadurch definieren lässt, dass es sich nicht um Muttersprachler handelt, da zu dieser Zielgruppe Menschen mit verschiedenen psychischen sowie soziokulturellen Zügen und auch mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen zählen. Es muss daher innerhalb dieser Gruppe weiter differenzieren.

Je nach Art des Deutschkurses handelt es sich um eine unterschiedliche Zusammensetzung der Teilnehmer. Es kann sich um einen individuellen Kurs (für eine/einen oder mehr Teilnehmer) handeln oder um einen institutionalisierten Kurs, der im Rahmen einer Schule, Sprachschule oder eines Instituts stattfindet. Daneben gibt es auch Selbstlerner. Das heißt, dem Adressat eines Erstlesebuchs kann sowohl ein Grundschulkind von 6 bis 15 Jahren entsprechen, als auch ein Schüler im Alter ab 15 Jahre oder auch ein Erwachsene. Die Adressaten im DaF-Kontext können also z.B. durch das Kriterium des Alters weiter differenziert werden.

Auch die Motivation für das Deutschlernen ist unterschiedlich geprägt. Will oder muss man sich mit Deutsch beschäftigen? Ein weiterer Aspekt ist die Langfristigkeit, bzw. Kurzfristigkeit der Lernperspektive: Verfolgt der Lerner mit dem Deutschlernen ein konkretes, kurzfristiges Ziel oder will/muss er sich mit Deutsch lange auseinander setzen? Die Einstellung der Deutschlernenden zum Deutschlernen ist also ein weiteres Kriterium, welches zur Differenzierung innerhalb der Adressatenzielgruppe im DaF-Kontext beiträgt.

Dadurch, dass die Adressatenzielgruppe so uneinheitlich ist, scheint es bei der Untersuchung der Implementierungsmöglichkeiten von Erstlesebüchern in den DaF-Kontext nicht sinnvoll, vom Adressaten auf das geeignete Erstlesebuch zu schließen, sondern umgekehrt von den Eigenschaften des Erstlesebuchs darauf, für wen das konkrete Buch geeignet ist.

#### ***2.4.2 Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht***

Es wurde bereits konstatiert, dass die Themenpalette der Erstlesebücher sehr klein ist (vgl. Subkapitel 2.3.4 über die thematische Komponente der Erstlesebücher) und dass sich der originäre Adressat in einer ganz spezifischen Lebenssituation befindet, nämlich am Schulanfang und im Prozess des Leselernens. Im Kontrast dazu steht die sehr divergente Adressatenzielgruppe aus dem DaF-Kontext. In dieser Gruppe befindet sich niemand in derselben Situation wie der originäre Adressat, exklusive den Schülern einer Grundschule, welche Deutsch ab der ersten Schulklasse lernen (an einigen Schulen bereits ab der 1. Klasse). Diese Kinder stellen aber innerhalb der großen Adressatenzielgruppe eher eine Randerscheinung dar. Zusammenfassend lässt sich also behaupten, dass die Rezipienten des Erstlesebuchs im DaF-Kontext mit den originären Adressaten des Erstlesebuchs kaum etwas gemeinsam haben, sodass eine grundlegende Frage gestellt werden muss: Ist es überhaupt

möglich und, noch entscheidender, nützlich, Erstlesebücher in den DaF-Unterricht einzubringen? Im folgenden Unterkapitel sollen Grundlagen für die Beantwortung dieser Frage gelegt werden.

#### 2.4.2.1 Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht unter Berücksichtigung der Lesbarkeit

Das Hauptlernmaterial im DaF-Unterricht ist zumeist ein Kursbuch, welches in Lektionen (oder Teillektionen) nach Themen strukturiert ist. Auf den Niveaus der elementaren Sprachverwendung (A0-A1) begegnet man alltagspraktischen Themen wie Begrüßung, Angaben zur Person, Berufe, Familie, Freizeit, Essen und Trinken, Einkaufen, Tagesablauf usw. An diese Themen wird Grammatik angeschlossen; am Anfang werden den Deutschlernenden die Grundprinzipien des deutschen Sprachsystems beigebracht: Artikel, Flexion, Satzbau etc. Als erstes Tempus wird das Präsens erklärt und geübt. Darauf folgen meist die Verben *sein* und *haben* im Präteritum (war, hatte) und andere Verben im Perfekt. Der zum Erlernen vorgesehene Wortschatz hängt mit dem jeweiligen Thema der Lektion zusammen und orientiert sich an die potenziellen Situationen des Fremdsprachlers im deutschsprachigen Raum.

Im Unterschied zu rein literarischen Kinderbüchern sind viele Erstlesebücher im Präsens geschrieben und absichtlich in syntaktisch einfachen Konstruktionen verfasst,<sup>155</sup> was für Deutschlernende im DaF-Unterricht hilfreich ist. Deutschlernende brauchen zwar nicht mehr lesen lernen, dafür benötigen sie einfache syntaktische Konstruktionen und die Möglichkeit, deutsche Flexionsregel zu üben. Die Sprache der Erstlesebücher ist oft musterhaft angelegt, was für Deutschlernende einen weiteren Vorteil darstellt.

Die Lehrkraft kann auf einen Erstlesetext zurückgreifen, der mit dem jeweiligen Thema des Kursbuchs korrespondiert. Der Wortschatz der Erstlesebücher ist dennoch nicht vollständig mit dem Wortschatz des Kursbuchs identisch.

Man kann an dieser Stelle einwenden, dass die in Erstlesegeschichten verwendete Sprache für Muttersprachler bestimmt und deshalb für Deutschlernende von geringer Relevanz ist; dass der Wortschatz in den Erstlesebüchern mehr in die Tiefe geht als der Wortschatz in einem Kursbuch und dass er von den praktischen Situationen, auf die heutige

---

<sup>155</sup> Vgl. z.B. MUSZYNSKI, Eva. Wenig Text, viel Aufwand. *JuLit* 2/15. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseeinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2. S. 16.

Lehrwerke großen Wert legen, weit entfernt ist. Auch den grammatischen Strukturen nach ist der authentische literarische Text in der Regel komplizierter als die Texte in Kursbüchern. Auf der anderen Seite beinhalten Erstlesegeschichten viel direkte Rede, wodurch Deutschlernende einer mehr oder weniger authentischen gesprochenen Sprache begegnen. Der Wortschatz in einer Erstlesegeschichte ist im Hinblick auf eine konkrete Situation gewählt und so wird den Deutschlernenden am konkreten Beispiel gezeigt, wie man die Lexik verwendet. Anhand der Illustrationen, die bei lesenlernenden Kindern das Leseverständnis fördern, können Deutschlernende den Text besser verstehen<sup>156</sup> und viele Wortbedeutungen können sie sich aus dem Kontext der Geschichte erschließen. Auf diese Weise können Gestaltungsmittel der Erstleseliteratur Deutschlernenden helfen, mit unbekannten Wörtern umzugehen und sich implizit der deutschen Wortbildung und Wortflexion anzunähern.

Aus der Sicht der Lesbarkeit eignen sich also Erstlesebücher, in denen die Lesbarkeitskriterien beachtet wurden, auch für Deutschlernende. Überdies handelt es sich um Geschichten und „Geschichten sind die Form, in der wir unser Erleben am besten ordnen und begreifen“<sup>157</sup>. Dagegen ließe sich vermuten, dass das Lesen von Erstlesegeschichten bei der Ausbildung eines Sprachgefühls für die Fremdsprache Deutsch unterstützt werden, weil sie die Geschichte auf ihr eigenes Leben beziehen können, was im Vergleich zur Lektüre eines Textes eines nicht-literarischen Textes die Wahrscheinlichkeit steigert, sich bestimmte Wörter oder syntaktische Muster besser merken können.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass dem Einsatz von Erstlesebüchern im DaF-Unterricht aus sprachlicher Sicht nichts entgegensteht, solange bei der Gestaltung der Textoberfläche die Lesbarkeitskriterien beachtet wurden.

#### 2.4.2.2 Themenauswahl

Die größte Hürde von Lehrkräften bei der Suche nach einem geeigneten Erstlesebuch sind sicherlich zur Verfügung stehenden Themen.

Die Schwierigkeit dieser Aufgabe wird vor allem bei der Suche nach einem Erstlesebuch für **jugendliche und junge Erwachsene Adressaten** deutlich, denn für sie ist

---

<sup>156</sup> Dem CEFR-CV Dokument nach ist für die Fertigkeit Lesen auf dem Niveau A1 folgendes Ziel bestimmt: „Can understand short, illustrated narratives about everyday activities that are written in simple words. Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him/her to guess a lot of the content.“ (CEFR-CV, 2018, S. 65)

<sup>157</sup> BUTZKAMM, Wolfgang. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Tübingen: Francke Verlag, 2012, S. 226.

das Motiv Kindheit, die in Erstlesegeschichten immer in Gestalt der Protagonisten gegenwärtig ist, ein Lebensabschnitt, der möglichst schnell zu überwinden ist.<sup>158</sup> Jugendliche bemühen sich um Abgrenzung zu Kindern, als auch Erwachsenen.<sup>159</sup> Ihre infantile Gefühlsoffenheit schwindet und ihre Emotionen sind nicht mehr kindlich unmittelbar.<sup>160</sup> Solche Ausdrucksweisen von Jugendlichen sogar als störend empfunden werden. Eine Identifikation mit der Hauptfigur einer Erstlesegeschichte ist daher nicht zu erwarten.

Auf der anderen Seite beginnen Jugendliche mit Gedanken und Hypothesen zu experimentieren und können sich daher über eine Erstlesegeschichte auf Metaebene auseinandersetzen, so dass sie die Botschaft des Texts formulieren und sich mit ihr auseinandersetzen können. Außerdem sind einige Themen der Erstlesebücher auch für Jugendliche relevant, zum Beispiel: das Verhältnis zwischen Geschwistern oder Beziehungen in der Familie oder Trennung der Eltern. Einige Themen sind sogar von hoher Relevanz für sie, wie das Thema Anderssein oder Fremdsein.

Erwachsene Deutschlernende, die Kinder haben, können für Erstlesegeschichten interessieren sich mitunter mehr für Erstlesegeschichten, weil sie das Leben ihrer eigenen Kinder nachvollziehen. Manche Erwachsene lesen mit Kindern zusammen und sind mit Geschichten für Kinder gut vertraut. Andererseits können auch Erwachsene ohne Familie oder ohne Interesse an „Kinderthemen“ das Lesen von Erstlesegeschichten als eine Erholung von ihrem stressvollen Lebensstil wahrnehmen und als Lernmaterial begrüßen. der Erstlesebücher können für den individuellen erwachsenen Lerner durchaus sehr spannend sein, da sie ihre eigene Lebenswelt berühren, wie etwa ein Baby bekommen, einen Hund haben, krank sein, Außenseiter sein, Toleranz u.a.

Eine erwähnenswerte Adressatengruppe stellen Erwachsene um die 50 Jahre dar. Sie befinden sich in diesem Alter an einem wichtigen Meilenstein im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Es steigt bei ihnen das Bedürfnis nach Introspektion und Ergründen des Sinns des bisherigen Lebens.<sup>161</sup> In dieser Lebensphase können sie Erstlesegeschichten gut annehmen, weil sie ihre Erinnerungen in die Geschichten projizieren können und so Ereignisse aus ihrem Leben neu interpretieren können.

---

<sup>158</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. S. 321. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>159</sup> Ebd., S. 323.

<sup>160</sup> Ebd., S. 341.

<sup>161</sup> PILNÁ, Jana. *Krise středního věku*. Praha, 2015. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Fakulta psychologie. Vedoucí práce: doc. PhDr. MUDr. Mgr. Radvan Bahbouh, Ph.D. S. 18. Erreichbar auf dem Link: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120194958/?lang=cs>.



Erwachsene, die mit ihrem Leben unzufrieden sind, können durch Erstlesegeschichten (bzw. Kinderliteratur im Allgemeinen) zurück in ihre Kindheit fliehen.

Es wäre nutzlos und auch vergeblich, eine Liste von geeigneten Themen für die eine oder andere Adressatengruppe aufzustellen. Subjektive Faktoren beeinflussen die individuelle Akzeptanz einer Erstlesegeschichte mehr als die entwicklungspsychologische Zuschreibungen.

Lehrkräfte kennen ihre Lerner und sind daher am besten imstande über ein geeignetes, das heißt ansprechendes und motivierendes Erstlesebuch zu entscheiden. Empfehlungen für ein gutes Erstlesebuch „von oben“, sollten nie als Vorschrift angesehen werden.

#### 2.4.2.3 Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht mit Rücksicht auf fremdsprachdidaktische Qualität

Es ist kein Sonderfall, dass ein literarisch gutes Buch zugleich auch viel didaktisches Potenzial für den DaF-Unterricht bietet, nicht nur für Aktivitäten, die mit dem Inhalt zusammenhängen, sondern auch für Aufgaben im Bereich Grammatik, Wortschatz und Syntax.

Weil das Lesen eines Erstlesebuchs auf den unteren Sprachkompetenzniveaus als zeitlich anspruchsvoll ist, sollte das fremdsprachdidaktische Potenzial vielseitig sein. Deshalb muss die Lehrkraft sich fragen: Beitet der Text genug Potenzial für eine Diskussion oder für eine Stellungnahme? Kann mit dem Thema weiter gearbeitet werden? Welche produktiven Aktivitäten können eingesetzt werden? usw.

Außerdem muss sich die Lehrkraft darüber im Klaren werden, welche Rolle das Erstlesebuch im Unterrichtskonzept spielen soll. Soll das Erstlesebuch im Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit oder eines Unterrichtsblocks stehen? Soll das also das Lernmaterial sein, auf das sich alles andere bezieht? Wird die ganze Lerngruppe mit einem Erstlesebuch arbeiten? Oder ist das Erstlesebuch eher als Begleitmaterial zu betrachten, das zur individuellen Förderung des Fremdspracherwerbs eingesetzt wird?

#### 2.4.2.4 Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht mit Rücksicht auf den GER

Der Begriff Erstlesebuch taucht im GER nicht auf, deswegen wird der Erstlesetext des Erstlesebuchs mit den auf das Referenzniveau bezogenen Textparametern abgeglichen. Die im Subkapitel 1.3.1 erstellten Tabellen erwähnten Angaben aus dem GER und dem CEFR-CV

sind auch für die jungen Adressaten relevant. (vgl. GER 7-10, GER 11-15) Der im Kontext des Fremdspracherwerbs problematische **Adressatenbezug** der Erstlesebücher stellt sich also als große Herausforderung bei der Implementierung dieser Gattung in den DaF-Kontext dar, denn „die Lerner haben ein Recht auf anspruchsvolle, altersgemäße Texte“<sup>162</sup>.

Wie bereits erwähnt, erhalten Erstlesebücher vor allem prosaische Geschichten, die oft in einer Reihe um eine kindliche Zentralfigur erscheinen.<sup>163</sup> Es gibt aber auch Erstlesehefte, die lyrisch sind.<sup>164</sup> Was die vom GER gegebenen **Themen** und die Themen, die in Erstlesebüchern verarbeitet werden, betrifft, gehen wir an erster Stelle von der allgemeinen Charakteristik der Referenzniveaus der elementaren Sprachverwendung aus. Auf Stufe A1 tauchen Themen wie Personen, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung auf, auf Stufe A2 kommen Gegenstände (in der näheren Umgebung), Freiheitsaktivitäten Hobbys, Tiere dazu. Auf Stufe B1 sind es: Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit, Reisen, persönliche Interessengebiete, Erfahrungen und Ereignisse, Träume, Hoffnungen und Pläne.<sup>165</sup> Ab der Stufe B2 geht es nicht mehr um Sachthemen, sondern um die Kompetenz, an Diskussionen über verschiedene (konkrete/abstrakte) Themen teilnehmen zu können. Erstlesebücher werden massenhaft produziert, was sowohl Vorteile, als auch Nachteile hat. Aufgrund der großen Menge an Erstlesebüchern gibt es viele, die die vom GER vorgesehenen Themen (Familie, Freizeit, Tiere usw.) aufgreifen.

Die Lernenden auf den elementaren Stufen sollen dem CEFR-CV nach befähigt werden, in einfachen Wörtern und Phrasen eine eigene Haltung zum Text zu formulieren. Sie sollen ausdrücken lernen, wie sie den Text finden und welche Passagen sie für besonders schön/interessant halten. Sie sollen die Gefühle einer Figur beschreiben und die Gründe dafür erklären können. Im Bereich der Textanalyse sollen sie lernen, Hauptthemen und Figuren zu erfassen.<sup>166</sup> Zu diesem Zweck eignen sich einige Erstlesebücher gut, weil sie in einer gut lesbaren Sprache verfasst sind und konkrete Phänomene einfach nachvollziehbar thematisieren.

---

<sup>162</sup> KAST, Bernd. *Literatur im Unterricht: methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: J. Gotteswinter, 1984. S. 85.

<sup>163</sup> WEINMANN, Andrea. Geschichte der Kinderliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. 2., korrig. und erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012. S. 49.

<sup>164</sup> Zum Beispiel das Erstleseheft *Sommer* von Elisabeth Simon. Erreichbar auf dem Link: <http://www.amira-lesen.de/#book=10&p=1>.

<sup>165</sup> GER, 2001, S. 35.

<sup>166</sup> CEFR-CV, 2018, S. 116-117.

## II. Empirische Forschung

Der empirische Teil der Diplomarbeit besteht aus drei Teilen, wobei der erste die Grundlage für die anderen zwei Teile bildet. Der erste Teil beruht auf einer Analyse der Strukturkomponenten (in Bezug auf literarische Merkmale) von sechs ausgewählten Erstlesebüchern (Käthe Recheis – *Kleiner Bruder Watomi*; Christiane Nöstlinger – *Opageschichten vom Franz*; Saskia Hula – *Romeo und Juliane*; Usch Luhn – *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*; Tajna Weiler – *Hallo, kleiner Delfin*; Paul Maar – *Das Sams und die Wunschmaschine*), bei denen im Rahmen früher Forschung (Holanová, 2016) die sprachliche Textoberfläche untersucht wurde. Die Ergebnisse der Analyse dienen dazu, zu bestimmen, ob die Bücher mit hoher Lesbarkeit tatsächlich für lesenlernende Kinder gut geeignet sind. Die Gesamtergebnisse der Analyse (d. h. sowohl der Lesbarkeit, als auch der Strukturkomponenten) werden anschließend in Bezug auf den GER erörtert.

Der zweite Teil fokussiert auf der Diskussion zweier empirischer Leseforschungen. Ausgangspunkt der in der vorliegenden Arbeit präsentierten Forschung ist der Ansatz der Erstlesebücher im Kontext Deutsch als Muttersprache, der mit der gleichen Problematik im DaF-Kontext kompariert wird. Das letzte Unterkapitel ist der Möglichkeiten der Implementierung der Erstlesebücher in den DaF-Unterricht gewidmet.

### 3 Komplexe Textanalyse von sechs ausgewählten Erstlesebüchern mit Rücksicht auf den GER und DaF-Unterricht als theoretisch-analytische Vorbereitungsphase

Die komplexe Analyse der ausgewählten Erstlesebücher ist als Vorbereitungsphase der Leseforschung anzusehen. Die Vorbereitungsphase schließt komprimierte Ergebnisse der Forschung aus dem Jahr 2016 ein, die sich der Lesbarkeit als dem Aspekt der Rücksicht auf die Sprachkomponente und auf Arbeit mit literarischen Texten widmete. Dies fordert eine Ergänzung durch eine textlich literarische Analyse der angewandten Erstlesebücher, so dass die Eignung der Erstlesebücher für den DaF-Unterricht ausführlich bewertet werden kann.

Die bisherigen Lesbarkeit-Forschungen der Verfasserin wurden auf das Lesen in der Muttersprache bezogen; einerseits ~~sie~~ basierten sie auf dem Leseerwerb, andererseits berücksichtigten sie nur wenig oder gar nicht das Phänomen des literarischen Lesen. Die in dieser Diplomarbeit vorliegende Forschung nimmt Rücksicht auf Beides und appliziert die auf der Forschung beruhenden Erkenntnisse bei der Arbeit mit fremdsprachiger Literatur.

#### 3.1 Erstlesetextanalyse aus der Sicht der Lesbarkeit

Dieses Kapitel ist auf den wichtigsten Ergebnissen der Lesbarkeitforschung von sechs ausgewählten Erstlesebüchern (Käthe Recheis – *Kleiner Bruder Watomi*; Christiane Nöstlinger – *Opageschichten vom Franz*; Saskia Hula – *Romeo und Juliane*; Usch Luhn – *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*; Tatjana Weiler – *Hallo, kleiner Delfin*; Paul Maar – *Das Sams und die Wunschmaschine*) aufgebaut.<sup>167</sup> Die Analyse ergab, dass **die von den Verlagen gegebenen Lesestufen nicht auf der Lesbarkeit der angebotenen Erstlesebücher basieren**. Die Angabe einer bestimmten Lesestufe wird offensichtlich vor allem anhand des Themas und des Textumfangs vorgenommen. Daher kann es sein, dass ein Erstlesebuch für die 2. Klasse leichter lesbar ist als ein Erstlesebuch für die 1. Klasse. Als Beispiel können das nicht leichtlesbare Buch *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* (Ravensburger Verlag, bestimmt für die 1. Klasse), und das leichtlesbare Buch *Romeo und Juliane* (Obelisk, bestimmt für die 2. Klasse), angeführt werden.

Als leicht lesbare Erstlesebücher haben sich *Kleiner Bruder Watomi*, *Opageschichten vom Franz*, *Romeo und Juliane* und *Das Sams und die Wunschmaschine* herausgestellt, wobei

---

<sup>167</sup> Die Bachelorarbeit ist zugänglich auf dem Link:  
<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130198704/?lang=cs>. S. 58.

auch bei diesen Büchern einige Lesbarkeitshürden festzustellen sind. Zu den wichtigsten zählen: lange, eher unbekannte Wörter, mehrere Satzgefüge und Parenthesen im Buch *Opageschichten vom Franz*, Passivkonstruktionen, mehrere Nebensätze und hohe Dialogizität in der *Sams*-Geschichte.

Beide Delfingeschichten *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* und *Hallo, kleiner Delfin* haben sich als nicht leicht lesbar erwiesen, da viele Lesbarkeitskriterien verletzt wurden. In beiden Geschichten begegnet der Erstleser einem hohen Anteil nichthäufiger Wörter, unterschiedlicher Wörter, drei- und mehrsilbiger Wörter, einem hohen Anteil von Attributen und mehreren unterschiedlichen Zeitformen.

Als Resultat der Leseforschung, die an der Praxisvolksschule Krems stattfand, können für Leseanfänger am Anfang der zweiten Klasse folgende Erstlesebücher (hinsichtlich der Lesbarkeit) empfohlen werden: *Kleiner Bruder Watomi* von Käthe Recheis, *Romeo und Juliane* von Saskia Hula und *Das Sams und die Wunschmaschine* von Paul Maar.

### **3.2 Erstlesetextanalysen in Bezug auf die Strukturkomponenten und literarische Merkmale**

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in den folgenden Unterkapiteln Ergebnisse früherer Forschung in Kurzform angeführt und durch die eigenen Forschungsergebnisse erweitert.

#### **3.2.1 Käthe Recheis – Kleiner Bruder Watomi**

Im Jahr 1974 erschien das Kinderbuch *Kleiner Bruder Watomi*, eines der dreizehn Titel mit indianischen Originaltexten der österreichischen Schriftstellerin **Käthe Recheis**<sup>168</sup> (1928-2015), die in ihrem Leben viele Reisen nach Nordamerika unternahm und Freundschaften mit dortigen Indianern aufbaute.

##### **3.2.1.1 Analyse der Geschichte *Kleiner Bruder Watomi* in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale**

Die Geschichte *Kleiner Bruder Watomi* handelt von einem indianischen Jungen, der darunter leidet, im Schatten seines großen Bruders Matoya zu stehen, sich aber durch eine mutige Tat Anerkennung des großen Bruders sowie der ganzen Familie verschafft. Die **Thematik**

---

<sup>168</sup> Mehr Informationen zu der Autorin sind in der Bachelorarbeit auf den Seiten 58 und 59 zu finden.

verarbeitet also die Lebenserfahrung kleiner Geschwister, die in der Familie Anerkennung suchen und unter günstigen Bedingungen auch finden. Die Thematik besteht aus Themen wie Geschwisterbeziehung, Leben der Indianer, (nicht) geschenkte Aufmerksamkeit, Familienrollen.

Die Verwirklichung der Thematik geschieht durch eine spannende Handlung, innerhalb derer auch die **Themen** Diebstahl und Mut auftauchen. Die Anerkennung in der Familie bekommt Watomi, weil er sich in einer entscheidenden und gefährlichen Situation (er wird Zeuge eines Pferdediebstahls) als mutig erweist und weil seine mutige Tat, u.a. dank seiner kleinen Gestalt, ein gutes Ende nimmt. Die Geschichte zeigt also, dass man seine Eigenschaften manchmal kurzsichtig interpretiert. Man hält eine seiner Eigenschaften für einen Nachteil, unter bestimmten Umständen erweist sie sich aber als großer Vorteil, wie folgender Textabschnitt illustriert: „Auf dem Wagen waren Kisten und Säcke und ein leeres Faß. Watomi kroch hinein. Er war froh, dass das Faß groß und er selber klein war“<sup>169</sup>. Die **Themenentfaltung** ist überwiegend narrativ-erzählerisch, nur am Anfang findet sich eine Beschreibung der zwei Brüder Watomi und Matoya, die als Figurencharaktere im Kontrast zueinander stehen. Das Ende der Geschichte bildet die Feier Watomis Heimkehr und Abenteuer, und hat erneut narrativ-schildernde Züge.

In der **Motivik** begegnet man bestimmten Motivgruppen, zu denen sich die einzelnen Motive zuordnen lassen. Eine auffällige Motivgruppe stellen Naturmotive Nordamerikas dar: Büffel, wilde Bienen in Bäumen, hochgewachsene Wälder, Büsche. Eine andere Motivgruppe besteht aus Motiven des Lebens der Indianer: mit Pfeil und Bogen einen Büffel erschießen, im Fluss tauchen können, Pferde reiten, auf Bäume klettern, am Feuer sitzen und essen, Honigwaben von wilden Bienen holen, eine Decke nähen. Wichtig ist auch das Motiv eines Fremden (er wird durch anderes Aussehen charakterisiert).

Weitere Motive können als **Zeit- und Raummotive** bezeichnet werden. Anhand weniger, aber klar erkennbarer Motive wird deutlich, dass sich die Geschichte vor dem 20. Jahrhundert abspielt. Diese Motive sind mit der bösen Diebfiguren verbunden: sie tragen große Hüte, fahren auf einem pferdegezogenen Wagen, in welchem eher alte Verpackungen zu finden sind, Kisten, Säcke und ein Fass. Zu den entscheidenden Ereignissen der Geschichte kommt es am Abend und in der Nacht, also spielen auch die Zeitmotive Tag und Nacht sowie Sonnenaufgang eine wichtige Rolle; der Tag ist mit dem Alltäglichen verbunden, die Nacht mit der Spannung, Gefährlichkeit und Stille, der Sonnenaufgang mit der (erfüllten) Hoffnung:

---

<sup>169</sup> RECHEIS, Käthe. *Kleiner Bruder Watomi*. S. 27.

„Als es Morgen wurde und die Sonne aufging, kamen Watomi und Schwarzfleck heim“<sup>170</sup>. Die Raumotive sind eng mit den Naturmotiven und Motiven des Lebens der Indianer verbunden. Das Motiv Ferne („Sie fuhren lange. Als es dunkel wurde, hielten die Männer an.“<sup>171</sup>) sorgt für die Steigerung der Gefährlichkeit der Situation, in die der kleine Watomi gerät. Die zeit-räumliche Orientierung des Lesers wird durch Illustrationen unterstützt. Zum Beispiel zeigen die Bilder, dass der Platz, auf dem die Diebe anhalten und übernachten, eine offene Landschaft ist.

Die **Handlung** beginnt mit dem Vorstellen der Beziehung zwischen dem großen, starken und geschickten Bruder Matoya und dem kleinen Bruder Watomi, der sich wünscht und bestrebt, alles so gut wie Matoya zu schaffen. Die Assymetrie der Beziehung wird noch verschärft, denn Matoya bringt zwar Watomi alles bei und beschützt ihn, aber auf der anderen Seite lacht er Watomis gescheiterte Bemühungen aus und erhebt sich über ihn: „Matoya lachte. Als er genug gelacht hatte, sagte er: „*Watomi, kleiner Bruder, willst du Honig holen? Damit warte nur, bis du so groß bist wie ich*“<sup>172</sup>. Das versetzt Watomi in eine marginalisierte Position, in der er sich machtlos und nutzlos fühlt. Deshalb sucht Watomi Trost bei anderen Familienmitgliedern. Nur der alte und weise Opa zeigt sich verständnisvoll, Watomi glaubt ihm jedoch nicht.

Die **Verflechtung** hat zwei Teile. Ein Strang der Verflechtung entspringt Watomis Familienrolle und seiner Beziehung zu seinem großen Bruder. Der zweite Handlungsstrang wird durch Watomis Reifeprüfung bestimmt. Dieser Teil beginnt mit einem neuen Ereignis und mit der Einführung neuer Figuren. Diese Figuren sind Diebe und stehlen Matoyas Pferd Schwarzfleck. Watomi wird Zeuge dieses Diebstahls und entscheidet sich, direkt und auf eine Faust zu handeln. Watomi schleicht sich in den Diebwagen hinein und in der Nacht, weit von zuhause, bindet er das Pferd los und führt es heim. Beide Konflikte (Watomis Beziehung zu seinem Bruder, der Diebstahl) bzw. Handlungsstränge der Verflechtung, werden also dank der mutigen und gelungenen Tat Watomis gelöst. Beide Teile des Hauptkonflikts kann man als intensiv und auffällig betrachten und somit als geeignet für Kinderadressaten.

Die **Figurenkonstellation** ist einfach und übersichtlich und dennoch interessant. Watomi hat in Matoya einen Konkurrenten, der Opa ist der einzige in der Familie, der Watomi zuhört, andere Familienmitglieder kann man als eine kollektive Figur bezeichnen (sie agieren als Gemeinschaft, in der Watomi eine respektierte Position sucht und die auf Watomis

---

<sup>170</sup> Ebd., S. 31.

<sup>171</sup> Ebd., S. 28.

<sup>172</sup> Ebd., S. 19.

Handeln reagiert). Die zwei Diebe haben in der Geschichte nur im Rahmen von Watomis Reifeprüfung eine Funktion und stellen seine Gegner dar.

Die **Erzähltechnik** ist durch Wiederholung und Variierung bereits eingeführter Motive und Strukturen („Es war schön, einen großen Bruder zu haben. Meistens. Aber nicht immer. Manchmal war es nicht schön“<sup>173</sup>.) gekennzeichnet. Die Erzählperspektive ist auf die Figur Watomis fokussiert. Dem Leser werden; nur seine Gedanken und Gefühle werden dem Leser offenbart. Auch Schilderungen von Vergangenen sind immer mit Watomis verbunden.

Die Geschichte wird von einem auktorialen **Er-Erzähler** erzählt. Er erweist sich als Instanz, die mit dem Leben der Indianerfamilie gut vertraut ist („Und wenn sie Streit hatte, was manchmal vorkam, [...]“<sup>174</sup>.) und der mit Watomis mitfühlt („Eine Nase, die doppelt so groß ist, eine Bienenstichnase, ist für allem die sie nicht haben, sehr lustig. Nur nicht für den, der sie selber hat.“<sup>175</sup>). Auch direkte Figurenrede kommt vor, die Dialoge dienen aber nicht dazu, die Handlung voranzutreiben, sondern dienen der Charakterisierung von Figuren, genauer gesagt der drei Figuren Watomis, Matoya und Opa. Die erzählte Zeit der Geschichte umfasst drei Tage. Am ersten scheitert Watomis Büffeljagdversuch. Am zweiten Tag scheitert Watomis Versuch, Honig zu holen und niemand (außer Opa) versteht Watomis Kummer, also geht er fort, trifft Diebe und verfolgt sie. Am dritten Tag kehrt er mit dem geretteten Pferd Schwarzfleck heim und es gibt eine Feier. Die Erzählzeit dauert nur wenige Minuten. An vielen Stellen kann man jedoch Pause machen und die Geschichte und ihre Motive besprechen.

Die Geschichte ist nicht in Kapitel aufgeteilt und trotzdem eignen sich bestimmte Stellen sehr gut für eine Pause, die man sonst nach einem Kapitel machen würde (bspw. nach der einführenden Charakteristik von Matoya und Watomis, nach der Büffeljagd, nach dem Trostspenden durch Opas, nach der Rettung von Schwarzfleck). Die **Komposition** ist chronologisch, wobei mehrere Passagen durch **Kontrast** und **Wiederholung** gekennzeichnet sind. Zum sich ständig wiederholenden Kontrast gehört der **Hauptgegensatz klein vs. groß**. Watomis ist nicht nur im Vergleich mit Matoya klein, sondern auch im Vergleich mit einem Büffel, einem Busch oder einem Fass. Wiederholt werden in der Geschichte nicht nur inhaltliche Einheiten wie Watomis gescheiterte Versuche, sondern auch Matoyas Kommentare oder Watomis Versuche, mit einem Familienmitglied sein Kummer zu teilen. Somit werden auch syntaktische Muster wiederholt.

---

<sup>173</sup> Ebd., S. 8.

<sup>174</sup> Ebd., S. 9.

<sup>175</sup> Ebd., S. 18.



Die **sprachliche Komponente** geht auf den Leseanfänger ein: einfache, kurze Sätze oder Äußerungen, häufig verwendete Wörter, Wörter, welche die Atmosphäre des Lebens der Indianer ausbauen sowie sich wiederholende Wörter und syntaktische Muster. Auf der anderen Seite ist der Erzähltempus durch drei Zeitformen geprägt: auf der Ebene des Erzählers begegnet man vor allem dem Präteritum, manchmal auch dem Plusquamperfekt; die Figurenrede geschieht im Präsens. Die Mischung von Zeitformen kann das Erstlesen erschweren, der Text bleibt dennoch leicht lesbar, denn die leichte Lesbarkeit wird vor allem durch Morphosyntax und Wortschatz bestimmt.

Syntaktisch gesehen, besteht der Text aus einfachen Sätzen, einfachen Satzverbindungen/Satzgefügen und sich wiederholenden syntaktischen Mustern. Die Wiederholung von bestimmten syntaktischen Mustern erinnert an die Märchenpoetik. Die Sätze sind arm an Attributen, was den Fortgang der Handlung beschleunigt und den Erstlesern den Leseprozess erleichtert. Attribute, die vor allem der Beschreibung von Objekten dienen, werden durch typische Wörter aus der Lebenswelt der Indianer ersetzt.

Die zeit-räumliche Orientierung wird vor allem durch Substantive (inklusive Indianernamen: Watomi, Matoya) und Verben geschaffen (Büffelbraten, Honigwaben, nähen, Pferdenase, schnauben etc.). Unter diesen Wörtern sind viele Komposita zu finden, die einerseits beim Lesen zu Stolpersteinen werden können, auf der anderen Seite kann ihre Fremdheit die Leser motivieren; überdies werden die Komposita oft wiederholt, was wiederum die Lesbarkeit fördert. In der Geschichte werden Wörter mit expliziter Bedeutung verwendet, keine Metaphern, womit ein weiteres Kriterium der leichten Verständlichkeit erfüllt wird.

In Bezug auf die im Subkapitel 2.3.1 aufgeführten **Merkmale literarischer Qualität** (organische Einheit, Echtheit und Spannung) kann man das Buch *Kleiner Bruder Watomi* als ein literarisch hochwertiges Werk bezeichnen: alle Komponenten passen zusammen; es kommt zu keinen Widersprüchen; die Figuren verhalten sich so, dass es der Leser nachvollziehen kann; Ereignisse (auch die geschilderte Gefahr) erscheinen im Rahmen der fiktiven Welt als glaubhaft und echt; alle angeführten Details sind funktional. Die Geschichte ist spannend, aber zugleich nicht oberflächlich, da sie Fragen nach Familienbeziehungen und nach der eigenen Rolle in der Familie weckt.

Die **literarische Botschaft** ist reichhaltig, vor allem ermutigt sie jeden, der sich in einer unangenehmen sozialen Situation findet, diese zu überwinden; sie thematisiert auch die Relevanz der gegenseitigen Anteilnahme und des Verständnisses innerhalb der Familie. Das

glückliche Ende schließt mit dem folgenden Satz: „Dann erzählte er seine Geschichte und alle hörten ihm zu“<sup>176</sup>.

### 3.2.2 Christiane Nöstlinger – *Opageschichten vom Franz*

**Christiane Nöstlinger**<sup>177</sup> (1936-2018) kann als Ikone der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet werden. Die Geschichten dieser Wienerin, die vom kleinen Franz erzählen, werden seit den 80er Jahren bis heute herausgegeben und erfreuen sich großer Beliebtheit.

#### 3.2.2.1 Analyse der Geschichte *Opageschichten vom Franz* in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale

In *Opageschichten vom Franz* gerät Franz, teils aus eigener Schuld, teils aus der Schuld seiner Mitschüler, in eine prekäre Situation. Er erfindet seinem ständig prahlenden Klassenkameraten Joschka Schnur gegenüber einen Opa und die Kinder aus seiner Klasse wetten mit Joschka, dass Franz nicht gelogen hat. Franz' Ehre ist nun bedroht, weil er nicht im Stande ist, die Lüge zu bekennen. Die Ratschläge seiner Freundin Gabi sowie von Mama, Papa und dem großen Bruder Josef schägt er ab, da er sich von ihnen nicht verstanden fühlt. Erst bei seiner Oma stößt er auf Anteilnahme und sogar auch Hilfe, denn die Oma macht den Franz mit dem weiteren Familienkreis bekannt, so dass das Problem durch die Existenz eines Stiefgroßvaters gelöst werden kann.

Die **Thematik** setzt sich aus zwei Linien, die sich in der Geschichte gegenseitig ergänzen. Die erste zielt auf das Thema Familienbeziehungen ab, dabei geht es um die Frage, inwieweit man sich für seine Familiengeschichte interessiert und welche Teile der Verwandtschaft man kennt. Es geht auch darum, inwieweit man sich in andere Familienmitglieder hineinsetzen kann. Die zweite Linie der Thematik fokussiert auf das Schulkollektiv, in dem zu bestehen nicht immer leicht ist, da man sich um sein Image kümmern muss, um Ablehnung und Ausgliederung zu entgehen. Diese Thematik besteht aus einzelnen Themen wie Angeben, Lügen, Wetten, aber auch Ehre, Freundschaft und Verständnis. Die **Themenentfaltung** ist überwiegend narrativ-erzählerisch, beschreibend ist die Themenentfaltung bei Dingen und Menschen, die für Franz neu sind, z.B. das Aussehen

---

<sup>176</sup> Ebd., S. 32.

<sup>177</sup> Mehr Informationen zu der Autorin sind in meiner Bachelorarbeit auf der Seite 64 zu finden.

von Kuno Krautwaschel (dem Stiefopa) und seinem Laden mit Süßigkeiten. So wie jede Geschichte über Franz beginnt auch diese mit zwei Seiten, auf denen Franz und seine Familie vorgestellt werden.

Die **Motivik** betreffend sollen an dieser Stelle nur die auffälligsten Motive aufgezählt werden. Wichtige Motive, welche für das Thema Familienbeziehungen prägend sind, sind der Begriff Familiensinn, den die Oma Franz erklärt (*„Familiensinn ist, wenn man alle, die zur Familie gehören, regelmäßig trifft. Auch die, die man nicht mag“*<sup>178</sup>.), und ein Fotoalbum. Das Fotoalbum beweist, dass man sich für die Familie interessiert. Die Oma von Franz hat eins und mit dem Fotoalbum kann sie Franz die Familiengeschichte anschaulich erklären. Der Familiensinn zeigt sich auch bei konkreten Familienmitgliedern immer dann, wenn sie in einer konkreten Situation Verständnis für Probleme anderer Familienmitglieder haben, sei es Franz oder der neugefundene Stiefgroßvater. Auch das Motiv Besuch gehört zur Thematik der Familienbeziehungen. Zu wichtigen Motiven, die das Thema Angeben aufbauen, zählt das Prahlen mit modernen Sachen (Vierfarben-Kugelschreiber, Polaroid-Kamera, vierzig Kilo Legosteine), aber auch das Ausnutzen von privaten Informationen (*„Deine Mama hat zu meiner gesagt, dass ihr keinen /Opal/ habt“*<sup>179</sup>.). Zum Thema Lügen werden thematisiert: die Gründe fürs Lügen, Nichtlügen als geschätzte Eigenschaft, Möglichkeiten des Ausgleichs mit Lüge (Lüge abstreiten, Lüge als Unkenntnis herabsetzen, einen anderen Ausweg aus der Lüge finden).

Die **zeit-räumliche Situation** der Geschichte erstreckt sich über Schauplätze Franz Alltags (Schule, Schulweg, Zuhause, Straße, bei Oma) und dehnt sich auch außerhalb dieses für Franz bekannten Raums (Bonbonladen von Kuno Krautwaschel, Bahnhof mit Zügen in Richtung Salzburg) aus. Die Stadt wird als ein sicherer Ort geschildert. Die Geschichte spielt in Österreich innerhalb von drei aufeinander gehenden Tagen (Samstag, Sonntag, Montag). Die Zeitspanne ist für die Handlungsprogression besonders wichtig, weil sie für den präsenten Zeitdruck verantwortlich ist (das Problem mit der Lüge entstand am Samstag, also hat Franz das Wochenende, um es zu lösen). Das Wochenende ist eine wichtige Zeiteinheit für die Handlung der Geschichte (Samstag, an dem die Oma oft nicht zu Hause ist, sorgt für die Spannung, ob sich Franz mit der Oma überhaupt trifft; Sonntagmorgen ist eine ruhige Sonderzeit, in der Franz Marmeladenmilch genießt; Sonntag sorgt aber auch für die Spannung, denn Franz und Gabi fahren genau an diesem Tag zum Laden des angeblichen Opas, an dem normalerweise Geschäfte geschlossen sind).

---

<sup>178</sup> NÖSTLINGER, Christiane. *Opageschichten vom Franz*. S. 27.

<sup>179</sup> Ebd., S. 10.

Die **Handlung** beginnt mit der Anfangssituation, dass ein Lehrer den Klassenangeher Joschka neben Franz setzt. Um Joschkas andauerndes Prahlen zu unterbinden, lügt Franz ihm einen Opa vor. Nur Franz' Freundin Gabi ist Zeuge dieses Dialogs und wundert sich, warum Franz lügt. Franz erklärt ihr, wie ihm Joschkas ständiges Prahlen auf die Nerven geht.

Die Lüge hat leider weitere Konsequenzen und nun wird die **Verflechtung** der Geschichte vervollständigt. Auf dem Schulweg erfahren Franz und Gabi von ihrem Mitschüler Eberhard, dass die Kinder aus der Klasse Joschka nicht glauben wollen, dass Franz lügt, und daher wetten sie mit Joschka um Kaugummi für jedes Kind. Gabi verrät die Lüge ihres Freunds nicht, aber zugleich ist sie wütend auf Eberhard und alle Kinder, die wetten. Franz verliert vor Schreck seine Stimme. Gabi schlägt Franz vor, er solle die Lüge abstreiten, aber das findet Franz sinnlos und sagt, dass er seine Mama um Rat fragen will. Da wird aber Gabi beleidigt, gibt Franz einen Rippenstoß und rennt los. Zu Hause merkt die Mutter gleich, dass Franz Kummer hat, kann ihm aber nicht richtig helfen, weil sie seinen Kummer nicht nachvollziehen kann. Auch andere Familienmitglieder, der Vater und der große Bruder Josef, können es nicht. Franz erklärt zwar offen, warum er sich so besorgt und ratlos fühlt, aber der Vater hält sein Problem für ein übertriebenes („Stur sagte der Papa, der Franz rede sich da etwas ein und mache aus jeder Mücke einen Elefanten“<sup>180</sup>). Franz entscheidet sich seine Oma zu besuchen. An der Bushaltestelle trifft er seinen Mitschüler Axel, von dem er erfährt, dass Franz' Opa als Beweis zur Schule kommen müsse. Franz' Ratlosigkeit steigert sich.

Die Oma ist, obwohl es Samstag ist, zu Hause, allerdings nicht allein. Ihre Freundin Luise ist zu Besuch. Franz ist unsicher, ob er vor Luise über sein Problem sprechen soll, aber sie merkt gleich, dass er Kummer hat und ermuntert ihn zu sprechen. Die Oma versteht Franz und vertritt die Meinung, dass jeder selbst entscheidet, was „*ein Mücken-Problem und was ein Elefanten-Problem ist*“<sup>181</sup>. Gleich fällt ihr eine **Lösung des Problems** ein. Sie holt ein Fotoalbum und macht Franz mit der Großfamilie vertraut. Sie macht auf den Mann der geschiedenen Frau von Franz' Opa aufmerksam. Leider hat sie kein Foto von ihm, weil Franz' Mutter keinen Familiensinn habe. Die Oma weiß aber, dass er einen Bonbonladen in der Traubengasse besitzt. Franz sieht die Lösung eher skeptisch, allerdings scheint sie zu diesem Zeitpunkt die beste.

Am Sonntagmorgen steht Franz früh auf und weil er allein ist, kann er sich Marmeladenmilch machen. Bald klingelt aber Gabi bei ihm, kommandiert ihn in der Küche und fragt ihn nach seinem Problem. Franz erklärt ihr alles und sie entscheidet, dass sie gleich

---

<sup>180</sup> Ebd., S. 20.

<sup>181</sup> Ebd., S. 24-25.

zum Bonbonladen fahren müssen, um den Namen des Opas herauszufinden. Auf dem Laden steht nicht der Name seines Besitzers, aber er ist geöffnet. Gabi zieht Franz herein. Abwechselnd („*Er /Franz/ verliert oft die Stimme. Dann rede ich /Gabi/ für ihn*“<sup>182</sup>.) erklären sie dem Besitzer, Kuno Krautwaschel, dass er eigentlich der Opa von Franz ist. Gabi führt also die Handlung zur **letzten Phase der Problemlösung**. Herr Krautwaschel freut sich sehr, Teil einer Familie zu werden. Gleich am Sonntagsabend klingelt bei Franz zuhause das Telefon und Herr Krautwaschel lädt sich zu Besuch ein. Als er ankommt, redet er viel und ist froh, dass er im Familienkreis ist. Am Montag kommt die ganze Klasse in den Bonbonladen und Franz bzw. die Kinder gewinnen die Wette. Joschka muss jedoch die Wett-Kaugummis nicht bezahlen, weil das Franz nicht will. Trotzdem bekommt jedes Kind eine Packung, von Herr Krautwaschel geschenkt. Beim Abschied sagt Herr Krautwaschel, mit Tränen in den Augen, dass er nächste Woche nach Salzburg ins Altersheim fährt. Franz und Gabi sind gerührt und eine Woche später begleitet die ganze Familie von Franz den neugefundenen Stiefgroßvater zum Zug.

Die **glückliche Lösung von Franz‘ Problems** ist also **vom günstigen Zufall abhängig** und Franz ist nicht gezwungen, seine Lüge vor dem Schulkollektiv zu bekennen und zu verteidigen. Er wird aus der unangenehmen Situation dank des ihm bis dato unbekannten Stiefopas gerettet. Diese Lösung verschiebt die Aufmerksamkeit des Lesers vom Thema Lügen zum Thema Familienbeziehungen.

Die Geschichte basiert vor allem auf Interaktionen und Dialogen zwischen den **Figuren**. Der Protagonist Franz ist eine sehr liebevolle Figur, die oft Mitleid erweckt. Er sieht wie ein Mädchen aus und ärgert sich darüber, dass seine Stimme in angespannten Situationen piepsig wird oder komplett versagt. Er ist ehrlich, nett, empfindlich und emphatisch. Somit steht er im Kontrast zu seiner Freundin Gabi: er ist schamhaft und zurückhaltend, sie ist energisch, assertiv, aber impulsiv. Dank ihr wird die Lösung von Franz‘ Problem vorangetrieben. Obwohl sie zu Franz manchmal nicht nett ist (boxt ihn, kommandiert ihn), bleibt sie an seiner Seite und ist jederzeit bereit, ihm zu helfen. Zu den wichtigen Figuren gehören weiterhin Mitglieder von Franz‘ Familie, vor allem die Oma, die als einzige seinen Kummer versteht und ihm hilft. Andere Familienmitglieder wollen Franz zwar helfen, aber können nicht, weil sie sich nicht in Franz hineinversetzen können. Die Figur Luise dient zur Ergänzung der Charakterisierung der Oma, die als Person, die sich mit Leuten gerne trifft und Familiensinn hat, portraitiert ist. Interessant ist die Figur des Stiefgroßvaters Kuno

---

<sup>182</sup> Ebd., S. 37.

Krautwaschel, der einen alten, einsamen Mann darstellt, der von einer Familie träumt, sie aber nicht mehr hat. Der Klassenangeber Joschka hat die Funktion, das Problem anzuregen, mit dem die Handlung in Gang gesetzt wird, und dann in der Wette zu scheitern. Andere Mitschüler bilden das Schulkollektiv und ergänzen so Franz' soziales Umfeld.

Die gesamte Geschichte wird aus Franz' Perspektive erzählt und an vielen Stellen begegnet man der Erzähltechnik, die Hrabal (2011) als Fokalisierung<sup>183</sup> bezeichnet; einer Erzählweise, die in der dritten Person verfasst ist, aber die man aufgrund ihrer Expressivität nicht dem auktorialen Erzähler zuschreiben kann (z.B. kann man die folgende Passage nur Franz zuschreiben: „Aber er war nicht sicher, ob er schon wieder bei Stimme war. Und die Gabi hätte sowieso nicht auf ihn gehört. Wenn sie auf den Eberhard schimpfen kann, passt ihr das gut in den Kram. Sie will nicht, dass der Franz einen Freund hat. Sie findet, eine Freundin reicht“<sup>184</sup>). Die Erzählsprache ähnelt der gesprochenen Kindersprache und die Erzählinstanz sagt nichts, was nicht auch Franz mitteilen könnte. Die dritte Person ruft eine bestimmte Distanz hervor, wodurch das Erzählen witzig wirkt.

Die erzählte Zeit umfasst drei Tage und damit ist die Erzählzeit viel länger als bei anderen Erstlesegeschichten (der Umfang von *Opageschichten vom Franz* beträgt ca. 50 Seiten, unter denen auch vollbedruckte Seiten ohne Bild zu finden sind).

Die Geschichte ist in fünf Kapitel aufgeteilt, vor denen noch zwei Seiten über Franz und seine Familie vorangestellt sind; diese sind als eine Art Prolog zu betrachten. Die Kapitelnamen verraten den Ablauf der Geschichte: *Wie Franz ein Opa-Problem bekam* (Anfang/Exposition mit der Verflechtung), *Wie die Oma eine Lösung wusste* (das Problem wird gelöst), *Wie der Franz einen Opa fand* (Lösung des Problems wird vollgezogen), *Wie der Franz die Wette gewann* (glückliches Ende).

Bezüglich der **Sprachkomponente** ist zwar auffallend, dass die Erzählsprache der Kindersprache ähnelt, auf der anderen Seite ist das Sprachmaterial in Bezug auf die Lesbarkeit nicht ganz einfach. Im Text kommen nämlich viele schwierige syntaktische Konstruktionen vor (z.B. Satzgefüge mit Konjunktiv II und Parenthesen) und die Zeitformen wechseln oft. In der gesprochenen Kindersprache wären dies keine schwierigen Formen, da die Kinder diese Formen längst sehr gut beherrschen. In geschriebener Form sind sie jedoch für Leseanfänger als nicht leicht lesbar zu bewerten. Trotzdem wird die Lektüre durch andere

---

<sup>183</sup> Hrabal grenzt den Begriff Fokalisierung anders als Genette, der den Begriff eingeführt hat. (Vgl. HRABAL, Jiří. *Fokalizace: analýza naratologické kategorie*. Praha: Dauphin, 2011. ISBN 978-80-7272-390-4.)

<sup>184</sup> NÖSTLINGER, Christiane. *Opageschichten vom Franz*. S. 16.

sprachliche Mittel erleichtert, zum Beispiel nachgestellte direkte Rede oder sich wiederholende syntaktische Muster.

Auch das verwendete Vokabular geht in Richtung leicht lesbar, usuelle Wörter werden mit expressiven ergänzt, was die Sprache interessant macht (fifi-foxi-fertig sein, piepsen, Paperlapapp, boxen, Sparsau, igitt). Die Sprache ist auch bildhaft, bspw. bei der Beschreibung von Kuno Krautwaschel: „hatte einen Kugelbauch, Arme wie Mortadella-Würste“<sup>185</sup>.

Für die Sprachkomponente ist auch hohe Dialogizität prägend. Direkte Rede bietet Platz für die Anwendung expressiver Wörtern und typisch mündlicher Ausdrücke, was die Geschichte sehr abwechslungsreich macht. Dabei sind die verbalen Handlungen der Figuren aus dem Kontext heraus gut nachvollziehbar, also wirken sie glaubhaft und sind auch leicht lesbar.

Was die **Merkmale literarischer Qualität** betrifft, ist das Buch *Opageschichten vom Franz* als empfehlenswert einzustufen. In Bezug auf die **organische Einheit** lässt sich feststellen, dass das Handlungsverfahren sowie die Interaktionen zwischen den Figuren gründlich durchdacht sind, so dass der Leser das Verhalten der Figuren nachvollziehen kann. Durchdacht sind auch die zwei Haupthandlungsstränge, die kunstvoll miteinander verwoben sind. Die **Echtheit** des Werks zeigt sich nicht nur im Hinblick auf die Natürlichkeit des Schreibstils (er wirkt locker, organisch und ist originell), sondern auch in Bezug auf die reale Welt; die Figuren handeln im Einklang mit ihrem Charakter und der Charakter bleibt konstant (sofern es keinen Grund für eine grundlegende Charakteränderung gibt). Die **Spannung** der Geschichte wird schon durch den ersten Satz gesichert (er verweist darauf, dass Franz ein Problem bekommen wird) und zieht sich in unterschiedlicher Intensität durch die ganze Geschichte. Emotional aufgeladene Passagen wechseln sich mit ruhigen ab, sodass interessante Kontraste entstehen. Bevor Franz von der Wette erfährt, wird er zum Beispiel vom Lehrer für das Üben eines Geburtstagslieds ausgewählt: „An den Joschka Schnur dachte der Franz längst nicht mehr“<sup>186</sup>.

Aus den zwei Haupthandlungssträngen ergeben sich zwei **Botschaften**. Zum einen zeigt die Opageschichte vom Franz, dass es bereichernd sein kann, auch den weiteren Familienkreis kennenzulernen. Zum anderen wird vermittelt, dass man nicht lügen und wetten soll, weil es nur zu Problemen führt. Die Botschaft, sich für alle Familienmitglieder interessieren zu sollen, tritt hierbei stärker hervor als die des Nicht-Lügens.

---

<sup>185</sup> Ebd., S. 35.

<sup>186</sup> Ebd., S. 11.

### 3.2.3 Saskia Hula – *Romeo und Juliane*

Die österreichische Kinderbuchautorin **Saskia Hula**<sup>187</sup> wurde 1966 in Wien geboren und schreibt seit dem Anfang des 21. Jahrhunderts Kindergeschichten. Das Buch *Romeo und Juliane* ist Hulas erstes Buch.<sup>188</sup> Die erste Auflage dieses Buchs erschien 2004 beim Obelisk Verlag und ist für Kinder ab der zweiten Klasse (Lesestufe: ab 2. Klasse) bestimmt. Es handelt sich um den ersten Band einer Serie über den Kater Romeo.

#### 3.2.3.1 Analyse der Geschichte *Romeo und Juliane* in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale

Im ersten Band der Serie über den Kater Romeo wird die Geschichte vom Mädchen Juliane erzählt, die sich eine Katze wünscht und dank einem Zufall auch eine bekommt, nämlich den Kater Romeo. Sie muss aber den Weg zur bedingungslosen Liebe Romeos erst finden. Toleranz und Verständnis von Anderssein lernt sie durch den Verlust des geliebten Katers.

Der Buchtitel ist eine treffende Allusion auf die bekannte Liebestragödie von William Shakespeare *Romeo und Julia*, denn auch diese Geschichte verarbeitet das **Thema** Liebe. Juliane wünscht sich über alles eine Katze, weil sie Kätzchen süß findet, nicht, weil sie auch die Katzennatur mögen würde. Ihre Liebe zu Katzen ist also oberflächlich. Ihre Eltern wollen von einer Katze nichts hören und damit wird in die Geschichte bereits zu Beginn das Thema des (unerfüllten) kindlichen Wunsch nach einem Haustier eingeflochten. In diesem Fall geht er in Erfüllung und so zieht Romeo (der Kater von Tante Marina) bei Juliane zu Hause ein. Am Anfang ähnelt das Zusammenleben einer Idylle, allerdings nur bis Romeo seine natürliche, wilde Seite zeigt. Damit entsteht der Hauptkonflikt des Unverständnisses und Andersseins, denn weder Juliane, noch ihre Eltern, verstehen die wilde Seite Romeos, der mit dem Fangen von kleinen Tieren seine Liebe und Katzennatur ausdrückt. Die **Thematik** verarbeitet also den Weg zu Toleranz, Verständnis und bedingungsloser Liebe. Die **Themenentfaltung** geschieht überwiegend narrativ-erzählerisch, an manchen Stellen auch narrativ-schildernd; dabei sind die schildernden Passagen eher kurz und spielen eine marginale Rolle bei der Entwicklung der Handlung.

Liebe wird durch eine Vielfalt von **Motiven** thematisiert: Aufmerksamkeit schenken (sich um jemanden kümmern, zu ihm sprechen, auch wenn er selbst nicht antworten kann),

---

<sup>187</sup> Mehr Informationen zu der Autorin sind in der Bachelorarbeit auf der Seite 71 zu finden.

<sup>188</sup> HULA, Saskia. Über mich. In: *Saskiahula.at* [online]. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <http://www.saskiahula.at/ueber-mich/>.



Rücksichtnahme (z.B. wartet Romeo mit dem Essen auf Juliane), gemeinsam verbrachte Zeit, Hilfe, Akzeptanz von Anderssein (am Ende bedankt sich Juliane für eine Maus, die Romeo für sie fängt, obwohl Juliane tote Mäuse furchtbar findet). Die Krise in der Beziehung markieren die Motive Beschimpfen, Schläge, Isolation. Das prägende Motiv für das Thema (Un-)Verständnis ist das Geschenk. Der Vorgang des Schenkens beinhaltet eine Doppelperspektive (die Perspektive des Schenkenden und die des Adressaten). Im Falle dieser Geschichte sind Geschenke tote Tiere (hauptsächlich Mäuse), diese Geschenke werden aber sowohl von Juliane, als auch von Romeo nur aus einer Perspektive gesehen, wodurch Unverständnis ausgelöst wird. Romeo ist aber ein Tier, also liegt die Möglichkeit, die gegenseitige Liebe wieder zu retten, an Juliane.

Die **zeit-räumliche Dimension der Handlung** kann in zwei Teile aufgeteilt werden: auf die explizit genannte und auf die implizite. Die explizite umfasst Julianes Haus (den Hausgarten, den Schulweg, die Straße, den Wald, den Tierarzt), die implizite ist nur beiläufig präsent in der Zeit, in welcher Romeo verschollen ist. Unter den Zeitmotiven spielen Tag und Nacht eine besondere Rolle. Der Tag wird als die geordnete Zeit geschildert und die Nacht als eine geheimnisvolle, abenteuerliche Zeit.

Die Geschichte beginnt mit der Vorstellung der zwei Hauptfiguren Romeo und Juliane. Dann wird die Ausgangssituation der Geschichte geschildert: Juliane wünscht sich ein Kätzchen und äußert diesen Wunsch ihren Eltern gegenüber jeden Tag ohne Erfolg. Das letzte Gegenargument den Eltern lautet: „*Und überhaupt, du hast doch deine Fische!*“<sup>189</sup>. Die Fische werden im Urlaub von Tante Marina gefüttert. Vom zweiten Kapitel an beginnt sich die eigene **Handlung** zu entfalten: Eines Tages erfährt die Familie, dass Tante Marina ins Krankenhaus muss, und nehmen deshalb sie ihren Kater Romeo zu sich. Juliane richtet für Romeo alles so schön her, dass er sich gleich wohl fühlt. Die nächsten Tage verbringen Romeo und Juliane harmonisch, bis eines Morgens eine tote Maus vor Julianes Bett liegt – ein Geschenk von Romeo. Niemand aus der Familie versteht das Geschenk als Ausdruck der Liebe und somit kommt es zum **Hauptkonflikt**. Juliane beschimpft Romeo, doch am nächsten Morgen wiederholt sich die Situation. Diesmal packt Juliane Romeo am Nacken, schüttelt ihn und beschimpft ihn. Am nächsten Morgen liegt vor dem Bett ein toter Maulwurf. Dafür bekommt Romeo eine größere Bestrafung: er wird im Besenzimmer eingesperrt. Da heult er aber die ganze Nacht so stark, dass ihn der Vater zum Schluss aus dem Badefenster wirft. Am Morgen sind alle Familienmitglieder müde und Romeo bringt eine tote Maus vor

---

<sup>189</sup> HULA, Saskia. *Romeo und Juliane*. S. 10.

die Haustür. Seitdem muss Romeo im Garten bleiben, die Beziehung zwischen Romeo und Juliane ist von Unverständnis geprägt, Juliane genießt Romeos Nähe nicht mehr und beginnt, von anderen Katzen zu träumen. Plötzlich verschwindet Romeo und Juliane bekommt Gewissensbisse. Zusammen mit ihrer Mutter macht sie sich auf die Suche nach Romeo. Am nächsten Tag sucht die ganze Familie die nahe Umgebung durch, vergeblich. Am Abend denkt Juliane an Romeo und erinnert sich an die gemeinsam verbrachte Zeit, als sie plötzlich Romeos Stimme hört. Juliane freut sich, doch als sie Romeo ansieht, erschrickt sie, denn sieht jämmerlich aus. Beim Tierarzt erfährt die Familie, dass Romeo wahrscheinlich von einem Auto angefahren wurde. Dann beginnen die Tage der Pflege und Heilungszeit, an denen Juliane wieder den Weg zu Romeos Liebe findet. Am Ende wird also nicht nur Romeos Leben, sondern auch die Liebesbeziehung gerettet. Das glückliche Ende schließt damit ab, dass Juliane eine von Romeo gegangene Maus als Geschenk annimmt und sich dafür bedankt.

Die Hauptfiguren sind der Kater Romeo und das Mädchen Juliane, denn die Geschichte handelt von ihrer Beziehung. Von diesen zwei Figuren erfährt der Leser auch am meisten, u.a. wie sie aussehen und was sie mögen. Julianes Eltern erfüllen in der Geschichte zwei Funktionen in Bezug auf Juliane: am Anfang stehen die Eltern und Juliane miteinander im Konflikt (Juliane wünscht sich ein Kätzchen und die Eltern erlauben es nicht), später stehen sie auf Julianes Seite. Die Beziehung zwischen den Eltern ist geordnet in dem Sinne, dass jeder Elternteil seine klare Rolle hat: der Vater ist der Kopf der Familie und trifft die Hauptentscheidungen (Romeos Aufnahme, Romeos Verweisen in den Garten), die Mutter ist empfindsam und beeinflusst mit ihren Meinungen die Entscheidungen ihres Manns. Weiterhin treten in der Geschichte Figuren auf, die nur für die Handlungsprogression wichtig sind. Mit der Figur der Tante Marina wird die Frage danach geklärt, wie Juliane zu einer Katze kommt. Tante Marina als handelnde Figur auf; es wird über sie nur gesprochen. Die Figur des Tierarztes stellt eine Instanz dar, die der Familie eine verlässliche Auskunft über Romeos Zustand gibt. Die Nachbarn, die in der Geschichte erwähnt werden, sind nicht als Figuren zu betrachten, sondern als Teil der Umgebung.

An der **Erzähltechnik** ist besonders bemerkenswert, wie sich die Erzählperspektive abwechselnd zwischen Juliane und Romeo verschiebt. Zuerst folgt die Erzählperspektive Juliane und ihrem Leben, das sich um den Wunsch, eine Katze zu haben, dreht. In dem Moment, als Romeo in die Nacht hinauspringt, neigt sich die Erzählperspektive ihm zu: „Romeo liebt die Nacht! Was für ein Abenteuer, im Dunkeln durch den Garten zu

streifen!“<sup>190</sup>. Auch in den Passagen über das unerwünschte Geschenk bleibt die Perspektive bei Romeo und dem Leser werden seine Gedanken offenbart: „Er hat sie gefangen und getötet. Dann hat er sie Juliane gebracht – als Geschenk. Weil Juliane immer so nett zu ihm ist“<sup>191</sup>; „Romeo schaut sie verwundert an. Mag sie denn keine Mäuse?“<sup>192</sup>. Auf diese Weise wird das Unverständnis deutlich thematisiert. Der Wechsel der Erzählperspektive ist also so eingesetzt, dass die Thematik des Konflikts unterschiedlicher Perspektiven klar und verständlich wird.

Typisch für die Erzähltechnik ist auch die Wiederholung von Motiven, die entweder variiert oder in eine neue Perspektive eingesetzt werden (z.B. argumentiert der Vater gegen eine Katze im Haus: „*Das kommt gar nicht in Frage.*“; „*Dieser Schmutz! Dieser Gestank! Und was machen wir mit ihr im Urlaub? [...]*“<sup>193</sup>). Seine Argumente werden ein paar Zeilen später in ihrer Negation als Vorteile der Goldfische aufgezählt („Sie machen keinen Schmutz. Sie stinken nicht. Und im Urlaub kommt alle drei Tage Tante Marian und füttert sie.“<sup>194</sup>).

Die Geschichte wird von einem auktorialen Er-Erzähler erzählt, der sich als eine mitfühlende, aber auch humorvolle Instanz zeigt, die Ereignisse verkürzt, aber mit Abstand und Witz zusammenfassen kann. An einigen Stellen begegnet man auch der Erzähltechnik Fokalisierung, zum Beispiel bei der Wiedergabe von Romeos oder Julianes innerer Perspektive. Prägend für den Aufbau der Geschichte sind auch Dialoge. Sie treiben zwar die Handlung nicht voran, dafür untermalen sie den emotionalen Gehalt von den Situationen.

Die **erzählte Zeit** beträgt ein paar Wochen. Die Zeitschifter kann man in zwei Gruppen einteilen, in diejenigen, die die Zeit um einen konkreten Abschnitt voransetzen (am nächsten Morgen, die ganze nächste Woche), und diejenigen, die einen Abschnitt nur umreißen (in den nächsten Tagen; von nun an.).

Die **Komposition** der Geschichte ist gut nachvollziehbar. Schildernde Passagen gibt es am Anfang zum Zwecke der Vorstellung der Protagonisten, und später bei der Schilderung der gemeinsam verbrachten Zeit. Nach der Vorstellung der Protagonisten folgt die Einführung in die Anfangssituation; bereits diese ist spannend, weil sie einen Konflikt beinhaltet. Zwar ist es noch nicht der Hauptkonflikt, doch der aufmerksame Leser bemerkt bereits in der Zeit Romeos Ankunft eine Andeutung an den Konflikt (Juliane kauft ihm eine Wollmaus zum Spielen, Romeo zeigt aber an der Wollmaus kein Interesse). Der Hauptkonflikt entfaltet sich

---

<sup>190</sup> Ebd., S. 20.

<sup>191</sup> Ebd., S. 22.

<sup>192</sup> Ebd., S. 23.

<sup>193</sup> Ebd., S. 9.

<sup>194</sup> Ebd., S. 11.

stufenweise, was wieder zur Spannung beiträgt. Die erste Lösung des Hauptkonflikts (Romeo muss im Garten bleiben) erweist sich als Scheinlösung, weil sie nicht den Kern des Problems, die verletzte Beziehung zwischen Juliane und Romeo, löst. Die Zeit nach Romeos Verweis in den Garten stellt in der Dynamik der Geschichte wieder eine ruhige Passage dar. Als Kontrast dazu folgt Romeos Verschwinden. Juliane sucht nach Romeo und hat nun auch Zeit zur Reflexion. Als dann Romeo schwer verletzt heimkehrt, kann es zur Lösung des eigenen Problems kommen. Die Beziehung wird geheilt, indem Juliane nicht nur für Romeo sorgt, sondern auch seine Natur vollständig akzeptiert.

Die **Sprachkomponente** ist durch mehrere Spezifika gekennzeichnet; auffällig sind vor allem die Prinzipien der Wiederholung und Aktualisierung der Satzmuster, die dann ästhetische Auswirkung haben; oft wirkt die Aktualisierung humoristisch. Überdies erleichtern sie den Leseprozess: „*Nicht schon wieder!*“, stöhnt die Mama, als sie ins Zimmer kommt. „*Nicht schon wieder*“, brummt der Papa. „*Nicht schon wieder!*“, schreit Juliane“<sup>195</sup>. Einen deutlichen Effekt auf die Gesamtwirkung des Texts hat auch die direkte Rede der Figuren, weil sie oft kurz und sehr expressiv ist: „*Bist du verrückt geworden?*“, fragt er schlaftrunken“<sup>196</sup>.

Im Hinblick auf die Syntax lässt sich der Text als leicht lesbar einstufen. Die Sätze sind kurz und semantisch verfolgen sie die Handlungsentfaltung, sie weichen davon nicht ab. Mit komplexeren Satzgefügen wird sparsam umgegangen. Satzgefüge bestehen nur aus Hauptsatz und Nebensatz; letzterer ist kurz und syntaktisch einfach: „[...] und kauft eine kleine Wollmaus, damit Romeo etwas zum Spielen hat“<sup>197</sup>. Bei der Anwendung von direkter Rede wird die vorgestellte durch die nachgestellte direkte Rede abgelöst. Die Parzellierung der Sätze ist so gestaltet, dass der abgetrennte Teil den vorangehenden Satz mit einem semantisch wichtigen Detail ergänzt: „Die tote Maus bekommt ein Grab. Mit einem kleinen Holzkreuz und mit Blumen drauf“<sup>198</sup>. Die ganze Geschichte ist im Präsens verfasst, nur an einigen Stellen handelt es sich um Perfekt.

Das Vokabular enthält viele häufig verwendete und kurze Wörter, was die leichte Lesbarkeit zusätzlich verstärkt. Viele Wörter entspringen der Kinderlexik („*Du grässlicher Kater!*“<sup>199</sup>) und manche gehören der Umgangssprache an. Außerdem enthält das Vokabular einige wenige lange Wörter, die nicht usuell sind und für Leseanfänger eine Hürde darstellen

---

<sup>195</sup> Ebd., S. 27.

<sup>196</sup> Ebd., S. 37.

<sup>197</sup> Ebd. S. 15.

<sup>198</sup> Ebd., S. 24.

<sup>199</sup> Ebd., S. 23.

können, allerdings dienen sie der Poetik des Texts, indem sie ihn lebhaft und originell machen und die geschilderte Atmosphäre ausschmücken (bspw. Streuselkuchen, Schneckenkind, Mäusefriedhof); überdies motivieren sie durch ihre Fremdheit den Leser eher zum Weiterlesen. Viele dieser Wörter entspringen dem Themenbereich „Katze“: Katzenklo, übereinander purzeln, Schlafkorb, sich zusammen rollen, schnurren, springen, auf dem Schoß liegen, Schnurrhaare, miauen, Augen funkeln etc. Der Anteil von attributiv verwendeten Adjektiven in der Geschichte ist gering. Die verwendeten Adjektive sind oft meist usuelle Wörter oder emotionale Ausdrücke, die die Geschichte bereichern.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Autorin die sprachliche Komponente der Dimension der Lesbarkeit auf kunstvoller Weise mit der literarästhetischen Dimension kombiniert: der Text ist leichtlesbar, obwohl er nicht völlig auf Sprachspiel, das über die Grenzen der leichten Lesbarkeit hinausgeht, verzichtet. Die Möglichkeiten von Sprachspiel, das im Rahmen leichter Lesbarkeit bleibt, werden zweckmäßig genutzt.

Alle drei **Merkmale literarischer Qualität** sind im Buch *Romeo und Juliane* leicht aufzufinden. Die Geschichte hält organisch zusammen: die einzelnen Komponenten stehen in Bezug zueinander und jedes von ihnen erfüllt eine wichtige Funktion für den Text. Die Figuren handeln im Einklang mit ihrer Charakterisierung und ihr Verhalten ist für den Leser nachvollziehbar. Die Echtheit des Werks äußert sich durch den lockeren Schreibstil, der nicht durch überflüssige Elemente belastet ist, im Gegenteil, es wird aus einem Minimum an Sprachmaterial das Maximum herausgeholt. Kontrast, Steigerung, Wiederholung und Variation dienen dem Spannungsaufbau, dem Nachvollzug der Atmosphäre und der Gestaltung humoristischer Passagen. Da es sich um eine realitätsbezogene Geschichte handelt, muss auch die Echtheit der Geschichte zur wirklichen Welt und menschlichen Lebenserfahrungen bewertet werden. Auch hier liegt die Geschichte nicht im Widerspruch. Der spannende Verlauf wird bereits in der Anfangssituation durch den Konflikt zwischen Juliane und ihren Eltern eingeleitet.

Die **Botschaft** der Geschichte über Romeo und Juliane könnte dahingehend formuliert werden, dass man den Wert einer Sache oder einer Person anders bewertet, wenn man sie verloren hat, und deshalb sollte man ihr genügend Wertschätzung entgegenbringen, solange man sie hat. In der Botschaft steckt auch der Gedanke, dass der Weg zu wahrer Liebe von Toleranz und Verständnis geprägt ist, und umgekehrt, dass der Weg zur Liebe durch Unverständnis und zu hohe Ansprüche an den Freund bzw. Partner versperrt wird.

### 3.2.4 Usch Luhn – Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin

**Usch Luhn**<sup>200</sup> (geb. 1959) lebt als freie Schriftstellerin abwechselnd in Berlin und an der Nordsee.<sup>201</sup> Sie sagt, ihre Faszination für das Meer spiegele sich in ihren Geschichten wider.<sup>202</sup>

#### 3.2.4.1 Analyse der Geschichte *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale

Im Erstlesebuch *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* wird das Leben einer kleinen Meerjungfrau namens Pimpinella geschildert, die eines Tages einen Delfin kennenlernt und sich mit ihm in die Gefahr des verbotenen Korallenwalds begibt.

Die **Thematik** des Buchs besteht aus der Schilderung der Welt und des Lebens unterm Meeresspiegel. **Hauptthema** ist das Leben Pimpinellas in diesem Raum, der sich als offen, unvorhersehbar, faszinierend und zugleich sicher darstellt. Nebenthemen sind der Reiz der Gefahr („Je weiter Pimpinella schwimmt, desto prächtiger sehen die Blumen aus“<sup>203</sup>.) und Hilfe, denn Pimpinella will den Delfin vor Gefahr beschützen. Die **Themenentfaltung** ist vor allem narrativ-schildernd, also ist fraglich, ob die Bezeichnung Erstlesegeschichte ganz zutreffend ist. Die **Motivik** besteht aus allerlei Details, die die Meereswelt beschreiben: Schloss aus schimmernden Muscheln, Korallenwald, verschiedenartige Meeresbewohner (unzählbare blubbernde Fische, Schildkröte, Tintenfisch, Delfin), Seesterne, Seegurken, Riesenaustern, Sandkörner etc.

Die **zeit-räumliche Situierung** steht in der Geschichte im Vordergrund. Das Leben der Meeresprinzessin Pimpinella spielt sich in einem Muschelschloss ab. In einem Schlossturm wohnt sie, in einem anderen befindet sich die Schule, wo ihr die Lehrerin Frau Seehase die Sprache der Fische beibringen soll. Dieses märchenhafte Leben liegt vor menschlichen Augen verborgen: „Bis heute hat das Muschelschloss kein Seefahrer entdeckt“<sup>204</sup>. In ihrer Freizeit schwimmt Pimpinella gerne mit Tieren um die Wette und spielt. Ihre Welt ist von Freiheit geprägt, es ist eine offene Welt, in der man immer etwas Neuem begegnet („So drollige

---

<sup>200</sup> Weitere Informationen zu der Autorin sind in der Bachelorarbeit auf der Seite 77 zu finden.

<sup>201</sup> Unsere Autoren: Usch Luhn. In: *Randomhouse* [online]. © Verlagsgruppe Random House GmbH . [zit. 2019-07-18]. Erreichbar auf dem Link: <https://www.randomhouse.de/Autor/Usch-Luhn/p104640.rhd>.

<sup>202</sup> Usch Luhn – Portrait [Youtube-Video]. RavensburgerAG. 2014. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <https://www.youtube.com/watch?v=OobZS4CLkV4>.

<sup>203</sup> LUHN, Usch. *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*. S. 30.

<sup>204</sup> Ebd., S. 7.

Fische hat Pimpinella noch nie gesehen“<sup>205</sup>.) und in der man auch schnell die Orientierung verliert, z.B. aus Pimpinella sich beim Verstecken spielen in der Nähe vom Schlossgarten (oder sogar direkt in dem Garten)<sup>206</sup> in einer Riesenauster versteckt. Wenn sie dann Augen aufschlägt, weiß sie nicht, wo sie ist: „*Wo bin ich?*“ Pimpinella schlägt die Augen auf“<sup>207</sup>. Trotzdem fürchtet sie sich nicht, sondern im nächsten Moment trifft sie Delfin und beginnt, mit ihm zu spielen. Die geschilderte Meereswelt ist also nicht nur ein offener, freier Raum, sondern auch eine Welt, in der man nirgendwo allein ist.

Die Zeit läuft wie unstrukturiert. Im ersten Moment hat Pimpinella „gerade“ ihre Aufgaben fertig und „freut sich riesig auf die Fischkunde-Stunde morgen“<sup>208</sup>, dann legt sie ihre Schultasche auf den Tisch, danach erzählt sie einer Schildkröte, wie praktisch es ist, wenn die Schule auch im Schloss ist, woraufhin sie mit ihrem Tintenfischfreund Tim und anderen Tieren Verstecken spielen geht. In ihrem Versteck gähnt sie heftig und denkt dabei: „Ganz schön anstrengend, so ein Schultag!“<sup>209</sup>. Nach dem Verstecken spielen schwimmt Pimpinella mit einem neu kennengelernten Delfin, der die Idee bekommt, Blumen zu pflücken. Sie stimmt der Idee zu: „*Tolle Idee! [...] Ich bringe Frau Seehase einen Strauß Rosen für unser Klassenzimmer mit*“<sup>210</sup>. Pimpinellas Leben wird weder von der Schule, noch von anderen Pflichten begrenzt.

Bemerkenswert ist der Schauplatz Korallenwald. Dieser Wald wird am Anfang als gefährlicher Ort, der für Meermädchen streng verboten ist, vorgestellt. Am Ende wird dieser Wald mit der Bezeichnung „Wäldchen“ versehen; Pimpinella und der Delfin geraten in diesen dunklen Ort, begegnen dort aber einem Geisterpfeifen-Fisch, an dem sie sich orientieren können, um den Weg zu finden. Der Korallenwald stellt sich also als nicht so gefährlich heraus, als ursprünglich geschildert.

Die eigene **Handlung** der Geschichte mit dem Delfin beginnt sich ungefähr in der Mitte des Buches zu entfalten, als Pimpinella mit anderen Tieren Verstecken spielt. Sie bleibt so lange im Versteck, dass alle verschwinden, und nachdem sie über ihre Freunde beschimpft hat, begegnet sie einem Delfin. Sie fangen sie gleich an zu spielen: zuerst schwimmen sie um die Wette, dann pflücken sie Blumen. Auf einmal wird der Delfin Tule von roten Blumen im Korallenwald angelockt und schwimmt hinein. Pimpinella schwimmt schnell hinterher. Im Korallenwald ist es dunkel, aber plötzlich bemerkt Pimpinella einen leuchtenden

---

<sup>205</sup> Ebd., S. 19.

<sup>206</sup> Diese Information ergibt sich vom Text nicht.

<sup>207</sup> LUHN, Usch. *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*. S. 23.

<sup>208</sup> Ebd., S. 13.

<sup>209</sup> Ebd., S. 22.

<sup>210</sup> Ebd., S. 29.

Geisterpfeifen-Fisch. Tule erschrickt vor dem Fisch, den sie für ein Gespenst hält, aber Pimpinella erklärt ihr, dass der Fisch sich selbst auch erschreckt hat. Pimpinella bemerkt, dass der Fisch nach draußen schwimmt und entscheidet, dass Tule und sie ihm folgen müssen. Draußen seufzt Pimpinella erleichtert und Tule lobt Pimpinellas Tapferkeit. Dann besiegeln sie ihre Freundschaft und schwimmen wieder um die Wette. Der Höhepunkt der Geschichte ist also mit dem Korallenwald verbunden. Das Problem, aus dem Wald zu gelangen, wird aber so schnell gelöst, dass es den Gesamteindruck von der zwar offenen, aber auch sicheren Meereswelt nicht stört.

Die **Hauptfigur** dieser Erstlesegeschichte ist die Meerprinzessin Pimpinella. Es wird ihr Aussehen beschrieben (knallgrüne Augen, rote Locken), ihre Hobbys (am liebsten schwimmt sie um die Wette), ihre Freunde (bspw. ihr bester Freund Tintenfisch Thomas), ihr Zuhause (ihr Zimmer ist im höchsten Turm eines Muschelschlusses situiert), ihre Sachen (rosarote glänzende Schultasche mit einem Verschluss in Form eines Seesterns). Durch ihr Handeln und ihre Gedanken wird ihre Persönlichkeit näher beschrieben (sie ist verspielt, neugierig, sorglos, munter, ironisch). Auch die Art und Weise, wie sie sich ausdrückt, trägt zur Beschreibung ihres Charakters bei (sie spricht kichernd, lachend, sie schimpft scherzhaft).

Neben Pimpinella begegnet man in der geschilderten Meereswelt auch vielen anderen Lebewesen, aber es ist nicht immer eindeutig, ob diese als **Figuren** zu betrachten sind. Von Pimpinellas bestem Freund Tintenfisch Thomas weiß der Leser, dass er beim Wettschwimmen mit Pimpinella immer Zweiter wird und seine Arme sich beim schnellen Schwimmen oft verknoten. Als Pimpinella beim Verstecken spielen plötzlich allein bleibt, ist von ihm aber keine Rede mehr. Sucht er nach ihr? Ist es ihm egal? Dies bleibt unklar. Soll man Thomas also für eine Figur halten? Oder ist für den Aufbau der Geschichte die Tatsache wichtiger, dass Pimpinella einen Tintenfischfreund hat? Dann würde auch Thomas zum Teil von Pimpinellas Charakteristik. Bei Schildkröte Basi ist die Einordnung klarer: die Schildkröte hat zwar einen Namen, der ihr eine gewisse Relevanz zuschreibt, aber sie dient nur als Gegenüber, dem Pimpinella etwas sagt. Die Schildkröte reagiert nämlich auf Pimpinellas Rede weder verbal, noch nonverbal und taucht an keiner Stelle des Texts wieder auf. Auch die Präsenz der Schildkröte Basi dient also der Charakterisierung Pimpinellas, denn sie tritt als eine der vielen Freunde auf, die Pimpinella in ihrer Welt hat. Bei anderen Meeresbewohner ist deutlich, dass sie als Bestandteil des Kolorits zu klassifizieren sind (bspw. Frau Seehase oder drollige Fische mit lila Punkten).

Als Figur ist neben Pimpinella auch der kleine Delfin Tule zu betrachten. Das Delfinmädchen hat eine helle Stimme und mag spielen: „*Ich heiße Tule. Willst du mit mir*



*spielen? Mir ist so langweilig*“<sup>211</sup>. Sie schwimmt schnell, sogar schneller als Pimpinella, und durch ihre Äußerungen gibt sie sich als neckend („*Bin längst da!*“ schnattert Tule ihr entgegen.“<sup>212</sup>), ausgelassen („*Langweilig, lieber was Neues!*“<sup>213</sup>), leichtsinnig (sie flitzt ohne Überlegung in den Korallenwald, um Blumen zu pflücken; die Erzählinstanz bewertet den Delfin sogar als „dumm“<sup>214</sup>) und ängstlich (im Korallenwald hat sie Angst vor einem Geisterpfeifen-Fisch und drückt sich an Pimpinella). Auch der leuchtende Geisterpfeifen-Fisch ist als Figur zu bezeichnen. Die Figur des Geisterpfeifen-Fischs wird durch ihren Eindruck auf die anderen Figuren charakterisiert (Tule hat Angst vor ihr) und durch ihre Äußerung („*Unerhört!*“<sup>215</sup> ruft der Fisch, als Pimpinella ihn streift.). Der Fisch zeigt kein Interesse an Pimpinella und dem Delfin und verfolgt seinen eigenen Weg. Durch die Figur des Geisterpfeifen-Fisches wird gezeigt, dass auch der für Meermädchen gefährliche Wald Bewohner hat.

Die **Erzähltechnik** ist von Flüchtigkeit geprägt. Es wird Vieles geschildert, was für die Handlung keine Funktion hat, z.B., dass Pimpinella so rote Locken wie keine andere Meerjungfrau hat; Pimpinellas bester Freund ist Tintenfisch Thomas, mit ihm schwimmt sie um die Wette und muss ihm oft helfen, sich aus der Verwicklung seiner Arme zu befreien. Für die Progression der Handlung hat er aber, wie schon erwähnt, keine Funktion; Pimpinella geht seit einer Woche in die Schule; ihre Lehrerin ist Frau Seehase; Pimpinella hat eine nagelneue rosarote glänzende Schultasche aus Fischhaut; Pimpinellas Schule befindet sich im Schloss. All diese Beschreibungen sind weder mit dem Höhepunkt der Geschichte, noch mit dem Delfin oder dem Korallenwald verbunden. Die erste Hälfte des Buches dient allein der detaillierten Beschreibung von Pimpinellas Leben in der Meereswelt. Oft werden Figuren plötzlich angesprochen, z.B.: „*Die Schule ist auch im Schloss. Wie praktisch! Ich könnte aus meinem Bett direkt ins Klassenzimmer plumpsen*“, erzählt Pimpinella kichernd der Schildkröte Basi“<sup>216</sup>. Dabei wurde bis jetzt keine Schildkröte erwähnt. Die **Erzählperspektive** ist auf die Figur Pimpinella fokussiert.

Die Position der **Erzählinstanz** ist fortwährend durch einen engagierten auktorialen Erzähler belegt: „Mit ihrer Flosse flitzt Pimpinella durch das Wasser wie ein Fisch, am liebsten natürlich mit anderen um die Wette“<sup>217</sup>. An einigen Stellen wird er durch

---

<sup>211</sup> Ebd., S. 25.

<sup>212</sup> Ebd., S. 27.

<sup>213</sup> Ebd., S. 28.

<sup>214</sup> Ebd., S. 31.

<sup>215</sup> Ebd., S. 34.

<sup>216</sup> Ebd., S. 15.

<sup>217</sup> Ebd., S. 8.

Fokalisierung abgelöst: „Sie freut sich schon riesig auf die Fischkunde-Stunde morgen. Dann erfährt sie endlich, was Fische immer so blubbern“<sup>218</sup>. Alle Dialoge im Text verlaufen zwischen Pimpinella und Tieren. Oft ergänzen sie das lebhaftes Kolorit des Geschilderten, aber manchmal schiebt die direkte Rede die Handlung auch nach vorne (z.B. als Pimpinella zum Folgen des Fisches aus dem Korallenwald auffordert. „*Er schwimmt nach draußen. Schnell hinterher!*“<sup>219</sup>). Die **erzählte Zeit** umfasst einen halben Tag, die **Erzählzeit** ist also kürzer, sie umfasst 35 Erstleseseiten für die 1. Lesestufe.

Die **Komposition** ist chronologisch aufgebaut. Am Anfang der Geschichte wird die Meereswelt und das Leben Pimpinellas aus verschiedenen Perspektiven geschildert, allerlei Informationen werden aufgereiht; oft ohne Bezug aufeinander. Nach der Hälfte des Buches kommt es zum ersten Problem (Pimpinella ist beim Verstecken spielen plötzlich allein). Dieses Problem stellt aber nur den Übergang zum Kennenlernen eines Delfins dar und wird an sich nicht weiter thematisiert. Der Delfin stellt sich vor und fordert Pimpinella zu spielen. Die Geschichte endet mit einem neuen Wettschwimmen, vor dem Pimpinella den Delfin neckt, indem sie sagt: „*Und diesmal gewinne ich*“<sup>220</sup>. Nach der kurzen spannenden Situation im Korallenwald fällt also das Leben zurück in seine Sorglosigkeit.

Für die **Sprachkomponente** ist vor allem das verwendete Vokabular kennzeichnend, das viele Komposita beinhaltet und viele Wörter und Wortverbindungen, die der Thematik Meeresleben entspringen (Muschelschloss, Korallenwald, Fischkunde-Stunde, Fische blubbern, Schultasche aus Fischhaut, fröhliches Geblubber, Riesenauster, Punktfische, Sandkörner, Seegurke, Wasserrosen, paddeln, Geisterpfeifen-Fisch). Auch feste Wendungen sind an die Meereswelt angepasst: „Leider versteht sie keine einzige Blase“<sup>221</sup>. Auffällig sind auch die Bewegungsverben (flitzen, schwimmen, stolpern, sich verknoten, plumpsen, kullern, fuchteln, überschütteln, auseinanderschließen, wirbeln, purzeln, loszappeln, paddeln). Diese Verben bringen den Aspekt der Bewegung in die Geschichte hinein, meistens haben sie aber keinen Anteil an der Progression der Handlung.

Syntaktisch sind die angewandten Strukturen sehr divers und dadurch erschweren sie den Erstleseprozess. Das Sprachmaterial wird oft durch viele Beschreibungselemente beschwert und die Sätze wirken dadurch dicht. Bereits die zweite Satzkonstruktion umfasst vier Zeilen (aus vier Zeilen auf der ganzen Seite) und besteht aus einem Satzgefüge mit einem attributiven Nebensatz, der eine Präteritum-Konstruktion im Passiv beinhaltet: „Sie wohnt

---

<sup>218</sup> Ebd., S. 13.

<sup>219</sup> Ebd., S. 35.

<sup>220</sup> Ebd., S. 39.

<sup>221</sup> Ebd., S. 20.

mitten im Meer in einem wunderschönen Schloss, das aus schimmernden Muscheln erbaut wurde“<sup>222</sup>. Der erwähnte Satz stellt keine Ausnahme dar: „Nur: Was würde Frau Seehase, ihre Klassenlehrerin, sagen, wenn Pimpinella im Schlafanzug vor ihre Flossen kullerte?“<sup>223</sup>. Auch die Länge der Sätze trägt, im Hinblick auf den insgesamt kurzen Textumfang, zur Dichtigkeit des Texts bei.

Die literarische Qualität des Buches *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* lässt sich mit Rücksicht auf Maiers **Merkmale literarischer Qualität** als nicht überzeugend bestimmen. Erstens ist das Werk nicht als organische Einheit zu klassifizieren, denn das Werk ist weder innerlich, noch äußerlich geschlossen; es wird im Text Vieles aufgeführt (sei es eine Figur oder ein Thema), das nicht weiterentwickelt wird. Die Handlung entsteht nicht aus vorher eingeführten Motiven heraus (Pimpinella könnte einen Delfin kennenlernen, ohne dass dem Leser vorher erzählt würde, dass sie in die Schule geht, welche Schulsachen sie hat und dass sie sich auf die Fischkunde-Stunde freut, weil sie dann das Blubbern der Fische verstehen könnte). Der Text wirft mehr Fragen auf, als dass er Antworten gibt: Warum ist es für die Handlung wichtig, dass Pimpinella „eine echte Meerprinzessin“ ist? Warum ist für die Geschichte wichtig, dass keine andere Meerjungfrau so rote Locken hat? Warum ist für die Handlung wichtig, dass ihr bester Freund ein Tintenfisch ist? Warum ist wichtig, dass sich die Schule direkt im Schloss befindet? Warum ist wichtig, dass Pimpinella die Fischsprache lernen will? Auf diese und weitere Fragen findet man in Aufbau der Geschichte keine Antworten. Das Verhalten der drei Figuren (Pimpinella, Tule, Geisterpfeife) wirkt zwar motiviert, aber keine dieser Figuren muss ein wirkliches Problem lösen und dadurch ist die Identifikation mit diesen Figuren schwer. Man kann behaupten, dass es sich im Falle dieses Texts um die Art unorganischer Texte handelt, die Maier als „Texte mit einem munterem Anfang, bei denen das Geschehen bald wie in einem dünnen Faden ausläuft“ beschreibt. Die **Echtheit** des Werkes in Bezug auf die Autorin kann man nicht bezweifeln, die Echtheit in Bezug auf die geschaffene fiktive Welt kann bestritten werden. Zum Beispiel macht es keinen Sinn, dass Pimpinella eine Prinzessin ist, weil dieser Status nirgendwo im Text weiter thematisiert wird, außer dass sie im Schloss wohnt, was aber für die Geschichte keine notwendige Voraussetzung. Zu **Spannung** kommt es nur an einer Stelle der ganzen Geschichte, nämlich als Pimpinella und der Delfin Blumen pflücken. Die Blumen sehen umso prächtiger aus, je weiter Pimpinella und Tule schwimmen. Dann flitzt der Delfin in den gefährlichen Korallenwald. Im Wald endet die Spannung im gleichen Moment, als Pimpinella

---

<sup>222</sup> Ebd., S. 5.

<sup>223</sup> Ebd., S. 16.

Angst bekommt: „Ihr Herz schlägt bis zum Hals. Im selben Moment streift sie eine Art leuchtende Kugel, ein Geisterpfeifen-Fisch“<sup>224</sup>.

Die **Literarische Botschaft** lässt sich aus der Komponente der zeit-räumlichen Dimension und aus der eher spannungslosen Handlung ablesen, nämlich, dass es unter dem Meeresspiegel eine märchenhafte, freie, offene und sichere Welt gibt, deren Bewohner verspielte, freundliche, sorglose Lebewesen sind; eine Welt, in der man sich nicht allein fühlt; eine Welt, in der einem weniger Gefahr droht. Außerdem wird deutlich, dass man durch Unüberlegtheit in eine Gefahr geraten kann, so wie Tule. Im Hinblick auf die schnelle Problemlösung (im Korallenwald), die mit dem geschilderten Charakter der Meereswelt im Einklang ist, scheint die Botschaft über die Existenz einer märchenhaften Meereswelt in dieser Geschichte jedoch die zentrale.

### 3.2.5 Tatjana Weiler – *Hallo, kleiner Delfin*

Beim österreichischen G&G Verlag sind bereits fünf Erstlesebücher von Tatjana Weiler herausgegeben worden (zwei Delfingeschichten, zwei Feengeschichten und ein Sach-Comic-Lese-Buch über Piraten). Im Jahr 2018 erschien ihr Roman für Erwachsene *Das Ich in mir: oder wer ist Georg?*, in dem die Thematik Demenz verarbeitet wird.<sup>225</sup>

#### 3.2.5.1 Analyse der Geschichte *Hallo, kleiner Delfin* in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale

Die Delfingeschichte handelt von zwei Kindern, Pit und Paila, die auf einer tropischen Insel leben und die dabei helfen, eine Delfinbaby aus dem Netz der Delfinfänger zu befreien. Diese Insel heißt Maluwi und wird von Menschen bewohnt, die immer zusammenhalten.

Die Geschichte thematisiert Delfin角度 und Delfinschutz, bzw. Rücksichtnahme auf die Natur als solche. Thema ist auch das Leben auf der wunderbaren, märchenhaften tropischen Insel Maluwi. Die **Themenentfaltung** ist überwiegend narrativ-erzählerisch, aber viele Passagen sind auch narrativ-schildernd (z.B. das Vorstellen von Maluwi, das Vorstellen von Pit und Paila und von ihrer typischen Ferienzeit und die Feier der Delfinrettung) und an einer Stelle findet man auch die explanative Themenentfaltung (als Fischer Boo den Kindern

---

<sup>224</sup> Ebd., S. 33.

<sup>225</sup> *Amazon.de* [online]. Erreichbar auf dem Link: <https://www.amazon.de/Das-Ich-mir-oder-Georg/dp/3746941733>.

erklärt, wie Delfine leben). In die eigentliche Geschichte sind zudem drei autonome Texte hineingesetzt: eine Anekdote, Pits Traum, Pailas Traum.

Für die **zeit-räumliche Situierung** ist der Schauplatz der Insel prägend. Ihrer Natur nach handelt es sich um eine isolierte, geschlossene Lokation. In unserer europäischen Kultur wird eine Insel mit Abenteuer und Ferne assoziiert. Die Insel Maluwi ist ein utopischer Ort, an dem alles bunt und schön ist und an dem gute Menschen leben; sie und ihre Umgebung wird nur von draußen bedroht. Auf der Insel sind die Menschen frei und unabhängig, ihr Leben wird von der Natur geprägt und sie nutzen das Material und Früchte, die sie von der Natur bekommen (als Beispiele kann man die folgenden Motive aufzählen: Pit und Paila frühstücken am Strand und im Frühstückskorb haben sie Obstprodukte und frische Kokosnussmilch; sie helfen am Markt und sind mit dem Fischer Boo befreundet; Maluwi-Einwohner benutzen Bananenblattmesser; als Dekoration der Feier werden Maluwiblüte verwendet usw.). Mit dem Schauplatz der Insel hängt auch ein Teilschauplatz zusammen, nämlich der Strand. Der Strand wird in der Geschichte als ein Platz zum Genießen geschildert (Pit und Paila genießen das Frühstück am Strand; am Strand wird die Delfinrettung gefeiert).

Die Handlung der Geschichte entwickelt sich im Tageslicht, deswegen ist Tag als wichtiges Zeitmotiv zu betrachten. Die Nacht ist in dieser Geschichte als Zeit zum Träumen bestimmt. Auch die Tatsache, dass sich die Geschichte in der Ferienzeit der zwei Protagonisten abspielt, spielt eine wichtige Rolle. Ferienzeit ist nämlich mit Freiheit und Genuss verbunden und genau in dieser sonst friedlichen, entspannten Zeit kommt es dazu, dass Pit und Paila Zeugen des Delfinfangs werden. Auf der anderen Seite wird Ferienzeit auch mit Abenteuer assoziiert und unter diesem Gesichtspunkt ist das Auftauchen von einem Problem bzw. von einer Herausforderung erwartbar.

Die **Handlung** beginnt sich an einem Tag zu entwickeln, als Paila und Pit mit dem Fischer Boo aufs Meer hinausfahren. Auf der Fahrt macht Fischer Boo die Kinder mit einem Delfin bekannt. Das Delfinweibchen heißt Sternenglanz und hat vor kurzem ein Baby bekommen. Das Baby ist aber nirgendwo zu sehen, also wird Boo etwas unruhig. Die Abwesenheit des Delfinbabys ist das erste Signal des sich anbahnenden Konflikts. Nach dem Fischen gehen Pit und Paila schlafen, weil es bereits Abend ist. Sie träumen von Delfinen. Am nächsten Morgen begegnen sie beim Frühstück am Strand dem Delfinweibchen und sind so empfindsam, dass sie seine nonverbale Kommunikation verstehen und begreifen, dass sie dem Delfin folgen sollen. Sie folgen ihm auf einem Kanu bis zur anderen Seite der Insel; dort sehen sie zwei Fischkutter. Von der Ferne aus sehen sie das Delfinbaby im Netz. Die Kinder paddeln zum Fischer Boo und erklären ihm die Situation. Der Fischer trommelt alle

Maluwibewohner zusammen und sie fahren auf ihren Kanus zu den Fischkuttern und befreien das Delfinbaby, indem sie das Netz durchschneiden. Die Delfinfänger ärgern sich und fahren weg und die Maluwibewohner jubeln, am Abend feiern sie die Delfinbefreiung im Rahmen eines Festes. Beim Fest beschießen sie: „Maluwi soll von nun an frei von Riesenfischkuttern bleiben [...]“<sup>226</sup>.

Die **Protagonisten** der Geschichte sind zwei Freunde, die Kinder Pit und Paila, die sich schon lange kennen. Für ihre Charakterisierung ist vor allem wichtig, dass sie auf der Insel Maluwi wohnen. Sie sind also Maluwikinder (sie wohnen, wie alle Inselbewohner, in Holzhäuschen, die in der Höhe zwischen Kokosnusspalmen hängen; als Aufzug wird da eine Affenschaukel benutzt; sie schlafen in Hängematten und ernähren sich von den Inselfrüchten Obst und Fische). Aus diesem Grund haben sie die gleichen Eigenschaften wie die anderen Inselbewohner: sie sind freundlich, hilfsbereit und genießen ihr Leben auf Maluwi (sie helfen Frau Erwa am Markt, fahren mit dem Postmann um die Wette, fahren mit dem Fischer Boo aufs Meer hinaus). Paila ist als diejenige, die Situationen schneller erfassen kann (sie begreift als Erste, was ihnen der Delfin mitteilen will; sie erkennt das Delfinbaby im Netz).

Die nächste Figur mit einer eigenen Funktion in der Geschichte ist der Fischer Boo; er ist der Erwachsene, dem die Kinder gerne zuhören und vertrauen, weil er nicht nur ein guter Erzähler ist, sondern auch aktiv handelt. Zu ihm laufen die Kinder, um Hilfe zu holen. Er wird zum Mediator zwischen den Kindern und den anderen Inselbewohnern. Die Inselbewohner (inkl. Frau Erwa) sind als eine kollektive Figur zu betrachten. Die andere kollektive Figur in dieser Geschichte ist die Mannschaft des Fischkutters. Diese kollektiven Figuren stehen im Kontrast zueinander: die Inselbewohner (zusammen mit Paila, Pit und dem Fischer Boo) sind die Guten, Delfinfänger sind die Bösen.

Auch die Delfinmutter Sternenglanz kann als Figur eingestuft werden, weil sie mit anderen Figuren kommuniziert und die Rolle des Opfers und zugleich des Boten vertritt. Ihr Baby, Sternchen, ist Gegenstand des Hauptkonflikts.

Typisch für die **Erzähltechnik** ist die Verwendung von Parzellierung einerseits (zum Beispiel: „Ein Hügel ganz aus Gold. Und Diamanten.“<sup>227</sup>; „Gemeinsam flitzen sie durch das Wasser. Geradewegs auf einen wunderschönen Wasserfall zu.“<sup>228</sup>; „Die Strahlen kitzeln sich durch das Fenster hinein bis zu Paila und Pit. Zu den Zehen und der Nase“<sup>229</sup>.) und Ergänzungen der Handlungsereignisse mit Informationen aus dem Universum der Geschichte

---

<sup>226</sup> WEILER, Tatjana. *Hallo, kleiner Delfin*. S. 39.

<sup>227</sup> Ebd., S. 20.

<sup>228</sup> Ebd., S. 22.

<sup>229</sup> Ebd., S. 25.

andererseits (z.B.: „Plötzlich erspähen sie in der Ferne zwei riesengroße Fischkutter. Diese Fischkutter kommen immer häufiger vor die Küste von Maluwi. Sie kommen mit lauten, großen Motoren und noch viel größeren Netzen, um zu fischen. Fischer Boo hat den Kindern schon oft davon erzählt“<sup>230</sup>). Die Erzählperspektive folgt den Kinder-Figuren.

Der auktoriale Er-Erzähler fühlt mit Paila und Pit mit und ist mit ihrem Leben gut vertraut; er weiß, was sie lieben und genießen, was sie üblicherweise machen und was sie träumen. Er weiß, wie sie Erscheinungen wahrnehmen („Während die zwei Boo bei seiner Arbeit beobachten, hören sie plötzlich eine Art Pfeifen. Oder Quietschen.“<sup>231</sup>). Der Erzähler offenbart seine Anwesenheit und Subjektivität; er präzisiert seine Äußerungen oder rektifiziert sie („Das ist Maluwi. [...] Rund um die Insel, da glitzert das türkisblaue Meer. Und oben drauf, auf Maluwi, da wohnen Paila und Pit.“<sup>232</sup>; „[...] dort stehen all die Häuser. Oder nein, eigentlich hängen die dort.“<sup>233</sup>; „Doch halt. Etwas hätte ich fast vergessen!“<sup>234</sup>). Die erzählte Zeit umfasst zwei Tage; die Erzählzeit ist zwar kürzer, wird aber durch die drei eingefügten autonomen Texte und durch die Belehrung des Fischers über die Natur der Delfine verlängert.

Die **Komposition** der eigentlichen Geschichte ist chronologisch; in die Geschichte werden jedoch, wie bereits erwähnt wurde, auch andere autonome Texte eingesetzt. Das Buch ist in neun Kapitel aufgeteilt. Die Namen der Kapitel entsprechen den Aufbaukomponenten der Geschichte: Am Anfang, im Kapitel namens Maluwi, werden die zeit-räumliche Situierung (die Insel Maluwi) und die Protagonisten (Paila und Pit) vorgestellt. Im nächsten Kapitel wird der Kontext der erzählten Zeit aufgeführt, nämlich die Ferienzeit. Es wird erzählt, was Paila und Pit üblicherweise in der Ferienzeit machen. Eine der Aktivitäten sind Ausfahrten mit dem Fischer Boo. Bei der Erwähnung dieser Aktivität kommt es zu einer Zeitverschmelzung: das Erzählen über diese Ferienaktivität wird zum aktiven Zeitpunkt in der erzählten Zeit („Es ist Ferienzeit auf Maluwi. Hurra! Die verbringen die zwei nämlich immer zusammen. So wie jedes Jahr. Sie helfen Frau Erwa am Markt [...] und fahren mit dem Fischer Boo mit auf das Meer. [...] Pit und Paila lieben diese Ausfahrten. [...] Einen Witz nach dem anderen hat er zu erzählen. [...] Während die zwei Fischer Boo bei seiner Arbeit beobachten, hören sie plötzlich eine Art Pfeifen.“<sup>235</sup>). Genau im Moment der Verschmelzung beginnt ein neues Kapitel. Das Kapitel, in dem sie beim Fischen den Delfin Sternenglanz

---

<sup>230</sup> Ebd., S. 29-30.

<sup>231</sup> Ebd., S. 10.

<sup>232</sup> Ebd., S. 4.

<sup>233</sup> Ebd., S. 4-5.

<sup>234</sup> Ebd., S. 39.

<sup>235</sup> Ebd., S. 7-10.

treffen, heißt Delfinbesuch. Fischer Boo erzählt den Kindern unter anderem ein paar Sachinformationen über das Tier Delfin. Dann bemerkt der Fischer, dass die Delfinmutter ihr Baby nicht bei sich hat, und erklärt den Kindern, dass das seltsam ist. Mit dieser Bemerkung landet der Leser im nächsten Kapitel (Wo ist Sternchen?). Darauf folgt das Kapitel Träumerei, welches aus den Erzählungen von Träumen, die Paila und Pit haben, besteht. Am nächsten Morgen (Kapitel Sonnenaufgang) begegnen die Kinder dem Delfin, als sie am Strand frühstücken. Der Delfin führt sie zu dem Ort, an dem Fischkutter der Delfinfänger zu sehen sind (Kapitel Kanufahrt), und macht die Kinder auf das Netz mit ihrem Baby aufmerksam. Die Kinder holen Hilfe (Kapitel Die große Befreiung). Im Schlusskapitel Das große Fest feiert die ganze Insel die geglückte Delfinbefreiung und es wird eine proaktive Haltung gegen den Delfinang beschlossen.

Die **sprachliche Komponente** ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass der schriftlich fixierte Text der gesprochenen Sprache ähnelt. Es kommen viele Parzellierungen, Rektifikationen und Sätzen mit dem Adverb „da“ in seiner lokalen („In seinem kleinen Fischerboot. Da haben sie zu dritt gerade Platz“<sup>236</sup>.) sowie temporalen Funktion („Ein Witz nach dem anderen hat er zu erzählen. Da lachen sie immer, bis [...]“<sup>237</sup>.) vor. Auf der anderen Seite beinhaltet der Text viele Attributivnebensätze, die der mündlichen Äußerung nicht ähnlich sind (z.B.: „Sie lieben den Wind, der ihnen dabei durch das Haar bläst, die salzige Luft, die sich auf den Lippen sammelt, und die Sonne, die vom Himmel strahlt“<sup>238</sup>.). Es ist im Text eine Tendenz spürbar, einerseits der Kindersprache nahezukommen, andererseits den kindlichen Adressaten die Vielfalt der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten näherzubringen.

Es wurden bereits die Parzellierungen angesprochen. Diese häufen sich manchmal so, dass der ursprüngliche Satz in den Hintergrund tritt, vor allem bei Häufungen beschreibender Art. Bei Leseanfängern kann also der ursprüngliche Satz in Vergessenheit geraten, was das Leseverständnis stören kann („Oh nein, eigentlich hängen die dort. Zwischen den großen Kokosnusspalmen. Hoch in der Luft. Gebaut aus Holz“<sup>239</sup>.). Auf der anderen Seite gibt es im Text viele lange Sätze, sodass der Text einen Gesamteindruck von syntaktischem Zwiespalt macht.

Für das Vokabular sind attributive Komposita und Wortverbindungen mit einem Attribut, die die Atmosphäre und den Lebensstil auf der Insel Maluwi prägen (Wasserfälle, /Duft wie/ Zuckerwatte, Regenbogen, türkisblaue Meer, Kokosnusspalmen, Strickleiter, Affenschaukel,

---

<sup>236</sup> Ebd., S. 7.

<sup>237</sup> Ebd., S. 8.

<sup>238</sup> Ebd., S. 8.

<sup>239</sup> Ebd., S. 5.



kunterbunte Hängematten, Fischerboot, tolle Delfinsprünge, Ananasmarmelade etc.) typisch. Die Qualität von beschriebenen Dingen und Ereignissen wird oft maximiert: kunterbunte Hängematten, kerzengerade steuern, superspannender Delfinschatztraum, ein wunderschöner Wasserfall, ein wunderschöner Delfinfarbentraum, Riesendelfinsprünge, ein kunterbunter Schuppen, ein knallrotes Kanu, zwei riesengroße Fischkutter, köstlichste Mangotörtchen etc.).

Was die **Merkmale literarischer Qualität** anbelangt, ist die Erfüllung von allen drei Merkmalen (von organischer Einheit, Echtheit und Spannung) zu verneinen. In einem organischen Text wachsen die Motive auseinander heran und reagieren aufeinander. Aus der Geschichte über die Delfinrettung ist nicht ableitbar, warum die Kinder von dem Treffen mit einem Delfin so begeistert sind, dass sie dann von ihm träumen (Haben sie vorher keinen Delfin gesehen, obwohl sie gleich an der Küste wohnen?). Warum ist es wichtig, die Träume von Pit und Paila als autonome Texte zu erzählen, wenn diese nicht im Zusammenhang mit der Haupthandlung der Geschichte stehen? In den Träumen ist nur der Delfin Sternenglanz präsent, den Pit und Paila am Tag der erzählten Zeit kennengelernt haben. Fraglich ist auch das Verhalten vom Sternenglanz am Tag des Kennenlernens mit den Kindern: zu dieser Zeit ist schon sein Baby gefangen und trotzdem bemerken weder Fischer Boo, noch die Kinder, dass der Delfin gestresst ist. Auch der Erzähler sagt nicht gleich, dass der Delfin nervös ist. Bei Fischer Boo ist das überraschend, weil sich die Figur für Delfine interessiert und oft in Kontakt mit ihnen steht. Seine spätere Bemerkung darüber, dass etwas nicht in Ordnung ist, lässt sich nicht mit der Aufbau der Geschichte erklären, sondern mit der Strategie der Buchgestaltung: man kann nämlich aus dem Text die Absicht herauslesen, die kindlichen Leser über die Natur der Delfine zu belehren (so erzählt Fischer Boo, dass Delfine keine Fische sind, sondern Säugetiere und was damit zusammenhängt). Damit kann auch die Tatsache begründet werden, warum die Inselkinder Paila und Pit (die auf der Insel, an der Küste leben) dieses Wissen nicht schon längst haben.

Die **Echtheit** der literarischen Aussage der Geschichte in Bezug auf die geschaffene Weltdimension ist nicht immer überzeugend. Es gibt mehrere Stellen mit Ereignissen, die unnatürlich wirken: an einem Tag verstehen die Kinder die Delfinkommunikation nicht, am nächsten schon. An einer anderen Stelle erspähen die Kinder „in der Ferne“ zwei Riesenfischkutter und aus der Ferne sehen sie ein Delfinbaby im Netz. Hier entsteht ein Interpretationskonflikt, der zwischen der Bedeutung von Ferne und der Möglichkeit, im Wasser in einem Netz ein Delfinbaby zu sehen, besteht. Auch die Delfinbefreiung wirkt zu einfach: Fischer Boo trommelt die ganze Insel zusammen, das heißt, das Trommeln muss sehr

laut sein. Dann fahren „mindestens 20 bunte Kanus in Richtung des Fischkutters“<sup>240</sup> und die Maluwileute befreien das Delfinbaby schnell aus dem Netz. Die Inselbewohner jubeln und erst in diesem Moment werden in der Geschichte auch die Delfinfänger erwähnt, nämlich, dass sie im Gegenteil zu den Inselbewohnern nicht jubeln, laut schimpfend ihre Motoren anwerfen und wegfahren. Dadurch entsteht fast den Eindruck, dass die kollektive Figur der Mannschaft des Fischkutters nur auf die Delfinbefreiung gewartet hat.

Aus diesem Grund ist auch **Spannung** nicht als ein zentrales Merkmal dieser Geschichte zu betrachten. Die Geschichte wird zum ersten Mal spannend, als der Fischer Boo bemerkt, dass Sternenglanz ihr Delfinbaby nicht mit sich hat und als die Kinder am Abend darüber nachdenken, was ihnen der Delfin sagen wollte. Danach folgt aber das Kapitel Träumerei, das sich aus zwei Träumen, die außerhalb des Kontexts des angedeuteten Problems stehen, zusammensetzt. Dadurch wird die beginnende Spannung direkt eingedrängt. Spannung entsteht erneut, als die Kinder am nächsten Morgen die Delfinkommunikation begreifen und von dem Delfinbabyfang erfahren. Die Befreiung geschieht aber so schnell und reibungslos, dass die Spannung wieder abflacht.

Die **literarische Botschaft** der Geschichte thematisiert den Naturschutz; das wunderbare, friedliche Leben der Maluwibewohner auf einer märchenhaften Insel ist von ihrem Lebensstil abhängig, sie sind gut, hilfsbereit und funktionieren als gesunde Gesellschaft, die Probleme (die von außen drohen) sowie Freude gemeinsam teilen. Paila und Pit sind Mitglieder dieser Gesellschaft und sollen den kindlichen Lesern zum Vorbild werden. Die Geschichte beginnt genau zu dem Zeitpunkt auf der Insel Maluwi auf, an dem die Inselbewohner für eine proaktive Naturschutzhaltung reif ist. Die Botschaft der Geschichte ist es also, dass eine proaktive Haltung die richtige ist.

### **3.2.6 Paul Maar – Das Sams und die Wunschmaschine**

Der freie Schriftsteller, Drehbuchautor, Dramatiker und Übersetzer **Paul Maar** (geb. 1937) gehört zu den erfolgreichsten und bekanntesten deutschen Autoren der Gegenwart. Mit seinen Geschichten über das merkwürdige, Wünsche erfüllende Wesen Sams wurde Maar weltbekannt.

---

<sup>240</sup> Ebd., S. 35.

### 3.2.6.1 Analyse der Geschichte *Das Sams und die Wunschmaschine* in Bezug auf ihre Struktur und literarische Merkmale

Diese *Sams*-Geschichte erzählt von einem der Besuche Sams bei Herrn Taschenbier. Das märchenhafte und zugleich komische Wesen Sams hat eine bestimmte Anzahl von blauen Wunschkugeln im Gesicht, die Herr Taschenbier zur Erfüllung seiner Wünsche nutzen kann. Jedoch ist Herr Taschenbier unfähig, seine Wünsche genau zu formulieren; außerdem denkt er kurzsichtig und ist faul, wodurch jede Menge Schwierigkeiten ausgelöst werden, bis er endlich zu seiner Wunschmaschine kommt und sie ausprobieren kann. Selbst dann dauert es noch eine Weile, bis er seinen Wunsch nach viel Geld präzise ausdrückt.

Die **Thematik** dieser Geschichte ist die Unreife des erwachsenen Herrn Taschenbier. Die Unreife offenbart sich durch seine Wünsche und langsamen Reflektionen über Situationen und wird noch deutlicher bei Anwesenheit des Sams, das zwar wie ein Kind aussieht, aber im Unterschied zu Herrn Taschenbier geistig reif ist. Zu den **Themen** gehören auch das Formulieren von Wünschen und die Geldsucht. Das Thema menschliche Geldsucht wird jedoch nur angedeutet. Die **Themenentfaltung** bleibt durchlaufend narrativ-erzählerisch; die Thematik entfaltet sich ausgewogen im Rahmen der Dimension des Erzählers sowie der Dimension der Figurenrede. (Vor der Entfaltung der eigentlichen Geschichte steht noch eine Art Prolog, der bei allen Sams-Geschichten präsent ist; in diesem vorangestellten Textabschnitt wird erzählt, unter welchen Umständen das Sams zu Herrn Taschenbier gekommen ist.)

Die **Motivik** setzt sich vor allem aus mangelhaften Wünschen (angezogen sein vs. einen Anzug anhaben, auf dem Speicher stehen vs. auf unserem Speicher stehen, viel Geld /Euro/ vs. viel Geld /verschiedene Währungen/) oder unnötigen Wünschen („*Jetzt wünsche ich, dass ich den linken Strumpf anhabe! Und den rechten Strumpf! Und nun die Schuhe!*“<sup>241</sup>) zusammen. Das Zaubergerät, die Wunschmaschine, ist ebenfalls als ein wichtiges Motiv anzusehen. Bedeutend ist auch das Motiv der Warnung, von dem das Falschwünschen begleitet wird. Die größten, durch das fehlerhafte Formulieren von Wünschen entstandenen Schwierigkeiten werden durch das Auftreten von Polizei und durch den Druck von der schrumpfenden Zahl von Sams' Wunschkugeln signalisiert. Das aus der Literatur bekannte

---

<sup>241</sup> MAAR, Paul. *Das Sams und die Wunschmaschine*. S. 11.

Motiv der Tür als Trennung wird in dieser Geschichte eingesetzt, um die Spannung zu steigern.

Für **zeit-räumliche Situierung** ist prägend, dass sich die ganze Geschichte innerhalb von vier Wänden abspielt und trotzdem aufgrund der Möglichkeit, beliebige Wünsche auszusprechen, eine ziemlich turbulente Entwicklung nimmt. Die Isolation (zusammen mit der Unberechenbarkeit von Taschenbiers Wünschen) steigert die Spannung. Die Geschichte hat zwei Hauptschauplätze: Taschenbiers Haus (seine Wohnung und den Dachboden) und Herr Lürchers Haus (den Dachboden und den Raum vor der Dachgeschosstür); anders ausgedrückt handelt es sich um die im Kontrast zueinander stehenden Schauplätze Zuhause (das ist die sichere) und Fremde (hier gibt es Gefahr). Die Aufteilung des Schauplatzes bei Herrn Lürcher durch das Motiv Tür auf den Raum vor der Tür im Speicher und den Raum hinter der Tür auf der Treppe ist wichtig. Der Raum, in dem sich die Geschichte abspielt, wird also durch wenige, aber dafür physikalisch prägende Konturen gezeichnet, wodurch der eigentlichen Handlung dem Verhalten der Figuren, Aktion und den Dialogen viel Relevanz zugemessen wird. Die ganze Geschichte findet an einem Vormittag statt, also innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne. Das Motiv „jetzt und hier“ ist dabei bestimmend (Zeitpunkte wie heute, jetzt, nun, schon, gleich kommen in der Geschichte häufig vor.). Auch dies dient der Spannung.

Die **Handlung** beginnt sich am Morgen. Der Leser wird mit den Prämissen der Geschichte vertraut gemacht, indem erzählt wird, dass Herr Taschenbier nicht lange weiß, dass ihm das Sams alle Wünsche erfüllen kann, und deshalb vom Wünschen begeistert ist. Danach folgt eine Szene, in der sich Taschenbier mittels Wünschen Stück für Stück anzieht, dem das Sams traurig zuschaut und darauf hinweist, dass Herr Taschenbier (den es „Papa“ nennt) nicht nur genau, sondern auch überlegt wünschen soll. Herr Taschenbier stimmt dem Sams zu und will zu seiner Wunschmaschine (zu der er in einer anderen *Sams*-Geschichte gekommen ist). Allerdings ist er zu faul, die Treppe hochzulaufen, und nicht imstande, seinen Wunsch genau zu formulieren, also geraten das Sams und er versehentlich auf einen unbekannten Dachboden. Hier werden sie vom Besitzer des Dachbodens, Herrn Lürcher, erwischt und weil Herrn Taschenbier nicht klar ist, dass er nicht auf seinem eigenen Dachboden steht, kommt es zu einem Streit zwischen den zwei Männern. Dieser endet damit, dass Herr Lürcher die Polizei anruft. Die Polizisten kommen zwar schnell, aber Herr Taschenbier schafft es, sich aus dem Speicher wegzuwünschen. In der Zwischenzeit gelangt Herr Taschenbier mit dem Sams in den richtigen Speicher und transportiert die kaputte Wunschmaschine mit einem Wunsch in sein Zimmer. Letztendlich gelingt es ihm, die

Maschine in Gang zu setzen und seinen Wunsch nach viel Geld richtig zu formulieren. Die Geschichte endet damit, dass er sich die Jackentaschen mit Geldscheinen vollstopft und aus dem Haus geht. Als **Verflechtung** kann man also die Reihe mangelhafter und folgenschwerer Wünsche, die sich als Hürde zum Erreichen der Wunschmaschine ergeben, bezeichnen.

Die **Hauptfiguren** dieser Geschichte sind das Sams und Herr Taschenbier, die zusammen ein Protagonisten-Duo bilden. Sie werden von allem durch ihr Handeln und ihre Sprache charakterisiert, wobei die Figur Sams auch durch ihr Aussehen definiert ist. Was sich innerlich in den Figuren abspielt, wird nicht erzählt. Das Sams ist ein Wesen, das Herrn Taschenbier offensichtlich als Vater lieb ansieht und ihm jederzeit zur Verfügung steht. Das Sams erscheint zwar in der Rolle eines Kindes, aber in Wirklichkeit tritt er gegenüber Herrn Taschenbier als Erwachsener auf. Es belehrt Herrn Taschenbier, warnt ihn, gibt ihm Ratschläge, aber es kritisiert ihn nicht und gibt ihm Freiheit. So ähnelt das Sams einem literarischen Picaro, der sich beschränkt stellt und zugleich dem Anderen den Spiegel vorhält. Herr Taschenbier ist ein gutmütiger, etwas stumpfsinniger Mann im mittleren Alter, der sich im Vergleich mit dem Sams als Kind zeigt. Diese Konstellation wirkt humoristisch. In der Geschichte treten noch zwei weitere **Figuren** auf: Herr Lürcher und das Polizistenpaar. Ihr Charakter wird durch das Handeln in der jeweiligen Situation bestimmt. Herr Lürcher erwischt der auf seinem Speicher zwei fremden und seltsamen Wesen und ruft die Polizei an, nachdem Herr Taschenbier nicht in der Lage war, ihm seine Anwesenheit zu begründen. Das Polizistenduo besteht aus zwei Männern, die ihre Routinearbeit ausüben (sie kommen infolge des Anrufs, nehmen die Zeugenaussage auf und ärgern sich, als es sich herausstellt, dass der Anruf unbegründet war).

Die **Erzähltechnik** ist erheblich von der Figurenrede bestimmt. Die Dialogizität ist in diesem Text sehr hoch und treibt die Handlung nach vorne. Die Erzählinstanz gleicht einem auktorialen Erzähler, welcher den Figurenäußerungen einen Rahmen gibt. Er führt ein, wann und wie sie aufeinander reagieren, verfolgt die Figuren als aktiv handelnde Einheiten und verzichtet auf eine detaillierte Beschreibung der Umgebung. Überwiegend folgt die Erzählinstanz dem Protagonisten-Duo, nur in einem Kapitel richtet sich ihr Fokus auf die anderen Figuren, und zwar in dem Kapitel namens An der Nase herumgeführt, das von der peinlichen Situation Herr Lürchers und den zwei Polizisten, die umsonst gerufen wurden erzählt. Die **erzählte Zeit** beträgt kaum einen Vormittag und ist trotzdem länger als die **Erzählzeit**. Die Erzählzeit dehnt sich jedoch mittels der hohen Dialogizität in Richtung der erzählten Zeit.

Die eigentliche Geschichte besteht aus sechs Kapiteln. Diesen Kapiteln ist ein Prolog vorangestellt. Die **Komposition** der Geschichte ist chronologisch. Die Gliederung der Kapitel basiert auf der Änderung der zeit-räumlichen Situierung (z.B. erstes Kapitel: Herr Taschenbier steht auf und zieht sich mittels Wünschen an; zweites Kapitel: Herr Taschenbier gerät durch einen mangelhaften Wunsch auf einen fremden Speicher), auf der Änderung des Fokus der Erzählinstanz (drittes Kapitel: Herr Lürcher führt die Polizisten auf seinen Speicher, der aber bereits leer ist) oder auf der Änderung der Bedingungen innerhalb eines Raums (Kapitel 4: die Wunschmaschine wird durch einen fehlenden Hebel komplettiert und nun einsatzbereit; Kapitel 5: Herr Taschenbier formuliert seinen Wunsch nach viel Geld nicht genau genug; im letzten Kapitel gelingt das Wünschen endlich).

Die **Sprachliche Komponente** ist wesentlich durch direkte Rede und sich schnell abwechselnde Repliken gekennzeichnet, also entsteht der Eindruck, dass sich die Handlung aktuell („jetzt und hier“) entwickelt. Der Leser bekommt durch die hohe Dialogizität auch das Gefühl, dass er sich direkt in der geschilderten Situation befindet. Die direkte Rede ist überwiegend im Präsens verfasst – im Unterschied zur Dimension des Erzählers, der vor allem das Präteritum verwendet. Die Sprache allgemein ist arm an Adjektiven, wodurch die Schnelligkeit des Erzähltempos unterstützt wird. Die Poetik der Sprache beruht auch auf der Kinetik, welche zur Dynamik beiträgt („Dabei kippte der Korb um, und Hunderte von Euros rollten durch das ganze Zimmer.“<sup>242</sup>).

**Syntaktisch** wird der Text vom Thema Wünschen und vom Abzählen verschwundener Sams-Punkte geprägt. Aus diesem Grund finden sich viele syntaktische Variierungen des Ausdrückens von Wünschen (Heute wünsche ich mir, dass; Ich wünsche mir, dass; Jetzt wünsche ich, dass; Ich wünsche, dass) sowie vom Abzählen („*Jetzt habe ich nur noch fünf Punkte.*“<sup>243</sup>; „*Jetzt habe ich nur noch vier Punkte.*“<sup>244</sup>; „*Drei,*“ zählte das Sams“<sup>245</sup>). Das ist für Leseanfänger sehr lesefreundlich. Auf der anderen Seite steht der Text unter dem Einfluss der bereits erwähnten Dialogizität, die die syntaktische Konstruktionen stark beeinflusst: die Repliken werden vom Erzähler angeführt, ergänzt oder abgeschlossen. Die Dialoge sind manchmal so lang, dass es für Leseanfänger anstrengend sein kann, den ganzen Dialogverlauf im Kopf zu behalten. Obwohl der Text ziemlich viele Satzgefüge und andere schwer lesbare Satzkonstruktionen (z.B. Passiv-Konstruktionen) aufweist, wird das Verständnis dieser

---

<sup>242</sup> Ebd., S. 35.

<sup>243</sup> Ebd., S. 15.

<sup>244</sup> Ebd., S. 24.

<sup>245</sup> Ebd., S. 25.

Fragmente durch andere Mittel ausgeglichen (zum Beispiel durch Wiederholung und Variierung).

Die Lexik ist vor allem durch Wörter und Wortverbindungen mit einer Zeitangabe (an diesem Morgen, im nächsten Moment, heute, jetzt, nun etc.) und Wörtern, die mit dem Wünschen zusammenhängen (Wunschmaschine, Wunschpunkte im Gesicht, wünschen, wegwünschen, weiterwünschen etc.), geprägt. Auch das Motiv der Wunschmaschine wird von einer spezifischen Wortauswahl begleitet (ein Knopf zum Einschalten, Wunschmaschine in Gang setzen/bringen, ein (Dreh-)Griff, ein Hebel, ein kleines rotes Lämpchen, ein Trichter, ein Summton, summen, blinken). Ein spezifisches Wortfeld bringt auch das Thema Geld mit sich (Zwei-Euro-Stück, Zwanzig-Dollar-Schein, Geldscheine, Rubel, Kronen, Schweizer Franken, Zehn-Pfund-Schein, zentnerschwer etc.).

Diese Geschichte enthält nur einen Handlungsstrang, also muss die Frage gestellt werden, ob diese Geschichte organisch genug zusammenhält, um sie als Geschichte zu bezeichnen. Die Geschichte hält zeit-räumlich zusammen und innerhalb dieses Rahmens handeln die Figuren motiviert und ihrem Charakter gemäß. Auf der anderen Seite fehlt ein Konflikt, der der Botschaft der Geschichte einen höheren Sinn geben würde. So entsteht eher das Gefühl, dass man sich am Ende des Buches wieder am Anfang der Geschichte befindet. Das kann wiederum die Leser dazu motivieren, sich den nächsten Teil der Sams-Geschichte zu besorgen. Dennoch kann das Buch als allein stehendes Werk gelesen werden.

Die **Echtheit** der literarischen Darstellung dieser Geschichte in Bezug auf die geschilderte Welt ist hoch: man kann die geschilderten Ereignisse innerhalb der fiktiven Welt nachvollziehen. Die Echtheit des Autors zu seinem Schaffen ist ebenfalls groß und es scheint, dass dem Autor vor allem die Dialoge leicht von der Hand gehen. Dadurch schreitet die Geschichte flott und munter voran.

Spannend ist die Geschichte auch. Die **Spannung** basiert auf dem fortwährenden Konflikt zwischen dem Vorhaben Herrn Taschenbiers und der realen Auswirkung dieses Vorhabens. Da Herr Taschenbier so unvorhersehbar ist, kann sich der Leser nie sicher sein, was als nächstes passieren wird. Die Spannung wird zusätzlich gesteigert, indem das Protagonisten-Duo auf einen fremden Dachboden gerät.

Die **literarische Botschaft** ergibt sich aus der Figurenkonstellation: es gibt keine Garantie, dass die Erwachsenen tatsächlich erwachsen (reif) handeln. Das zeigt den Lesern, dass man die Welt mit Abstand betrachten soll. Die kindlichen Leser werden in eine Position versetzt, aus der sie das Handeln eines Erwachsenen beurteilen können. Dies ist ein wichtiges Leseerlebnis.

### 3.2.7 *Ergebnisse der Erstlesetextanalyse in Bezug auf den kindlichen Adressat und auf die Lesbarkeit*

In diesem Unterkapitel werden die Erkenntnisse über die Strukturkomponenten der sechs ausgewählten Erstlesebücher, die sich anhand der Analyse herauskristallisiert haben, zusammengefasst. Die Erkenntnisse werden in Bezug auf kindliche lesenlernende Adressaten, als auch auf die Lesbarkeit betrachtet und unter dieser Perspektive kommentiert.

Die sechs Geschichten scheinen sich auf den ersten Blick voneinander zu unterscheiden, vor allem, weil die Themen und die Motive unterschiedlich sind; dennoch kann man bestimmte Gemeinsamkeiten feststellen. Es gibt Geschichten, in denen die entstehende **Problemsituation** mit dem Charakter der Hauptfigur zusammenhängt (z.B. Der kleine Franz lügt und andere Kinder wetten, dass er nicht gelogen hat; Juliane verliert fast den Weg zur Liebe zwischen ihr und Romeo, weil sie Romeo nicht versteht; Herr Taschenbier verursacht die entstandenen Problemen durch seine Unfähigkeit, seine Wünsche richtig zu durchdenken und zu formulieren). In *Kleiner Bruder Watomi* hängt die Problemsituation nicht unbedingt mit dem inneren Charakter der Hauptfigur, sondern mit Watomis objektiv gegebener Position, dass er der kleine Bruder ist, zusammen. Den beiden Delfingeschichten ist gemeinsam, dass die Problemsituation durch eine andere Figur als die Hauptfigur verursacht wird (in der Geschichte über Pimpinella ist das der Delfin; in der Geschichte über die Insel Maluwi sind das die Delfinfänger). Der kindliche Leser identifiziert sich oft mit der Hauptfigur, die selbst ein Kind ist, und daher lässt sich behaupten, dass es für den kindlichen Leser emotional ansprechender ist, wenn die Entstehung der Problemsituation, direkt mit dem Charakter oder mit dem Status der Hauptfigur zusammenhängt.

Zu den vorhandenen **Themen** in der analysierten Erstlesegeschichten gehören: Familie (Geschwister Beziehungen, Status in der Familie, Interesse für die Familie), Image, Verständnis, Liebe, Naturschutz, märchenhaftes Leben, Reife, Angst.

Die **Themenentfaltung** ist fast bei allen Büchern überwiegend narrativ-erzählerisch (nur bei der Geschichte über Pimpinella ist sie überwiegend narrativ-schildernd). Die narrativ-schildernden bremsen die Handlung (auf der anderen Seite tragen sie zur Beschreibung der geschilderten Umgebung und der zeit-räumlichen Situierung) bei. Kinder im Alter von sechs Jahren suchen im Buch hauptsächlich die Handlung, die Geschichte<sup>246</sup> und können deshalb schildernde Passagen als Störelemente empfinden. Für Leseanfänger scheint der geringe

---

<sup>246</sup> KABELE, Jiří, SMETÁČEK, Vladimír und Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 73.



Umfang von schildernden, d. h. statischen, Passagen noch wichtiger, denn diese Passagen, die der Beschreibung von Eigenschaften dienen, verlangen vom Leser eine größere „sinnliche“ Konzentration<sup>247</sup>.

Die **Verflechtung** und der Aufbau einer Erstlesegeschichte beinhaltet oft eine Belehrung. Es handelt sich aber um keine deutliche erzieherisch-bildende Belehrung (so wie es bei Kinderbüchern noch am Anfang des 20. Jahrhunderts der Fall war, bevor sich die Kinderliteratur vom Utilitarismus befreite)<sup>248</sup>, sondern eher um eine Moral, welche eher als Ermutigung oder bereichernde Erfahrung wirkt. Zum Beispiel, dass man eine gleichwertige Position in der Familie finden kann, obwohl man klein ist und sich ausgegrenzt fühlt (*Kleiner Bruder Watomi*), dass der Weg zu Liebe Toleranz und Verständnis beinhaltet (*Romeo und Juliane*), dass es sich lohnt, Familiensinn zu haben (*Opageschichten vom Franz*). Manchmal wird die Belehrung vom Erzähler gegeben, obwohl sie der Handlung der Geschichte nicht direkt entnommen werden kann (*Hallo, kleiner Delfin*: man soll die Natur aktiv schützen). Manchmal ist auch keine Moral enthalten (*Das Sams und die Wunschmaschine, Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*). Für die Auseinandersetzung mit einem gelesenen Text im Unterricht ist es jedoch gut, wenn eine Geschichte „eine belehrende Message“ beinhaltet, da dann über ihre Gültigkeit diskutiert werden kann. Wenn eine Geschichte keine Message beinhaltet, muss die Diskussion auf anderen Komponenten des Texts aufgebaut werden, was nicht immer leicht oder ergiebig genug ist.

Für die **zeit-räumliche Situierung** ist typisch, dass sich die Geschichte innerhalb eines Tages oder mehrerer Tagen abspielt, und zwar vor allem im Zuhause der Hauptfigur (Hauptschauplatz). An dieser Stelle kann man die Geschichten in zwei Gruppen unterteilen, in diejenigen, bei denen der Hauptschauplatz narrativ-schildernd dargestellt ist (*Pimpinella und der Delfin*; *Hallo, kleiner Delfin*), und auf diejenigen, in denen er sich nur durch das Handeln der Figuren in dem gegebenen Raum ergibt. Desweiteren lassen sich die Geschichten dadurch unterscheiden, inwieweit die Schauplätze mit der Handlungsprogression zusammenhängen: In der Geschichte über Pimpinella ist es für die eigentliche Handlung nicht wichtig, dass Pimpinella in einem Muschelschloss wohnt und von ihrem Fenster direkt ins Klassenzimmer plumpsen kann und dass sie mit den Meeresfreunden im Schlossgarten Verstecken spielt. Im Unterschied dazu ist in der Sams-Geschichte sehr wichtig, dass sich Herr Taschenbier in einen fremden Speicher hineinwünscht. Die zeit-räumliche Situierung ist in den analysierten

---

<sup>247</sup> Ebd., S. 66.

<sup>248</sup> KOPÁL, Ján. Doslov. In: *Literatúra a detský aspekt*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970. Štúdie.

Erstlesegeschichten realitätsbezogen (nur in den Delfingeschichten ist er märchenhaft). Für eine Erstlesegeschichte ist es vor allem von Bedeutung, dass die zeit-räumliche Situierung mit der Handlung und den Figuren eng zusammenhängt, andernfalls wird die Wahrnehmung der Geschichte erschwert, weil der Leser auch Informationen verarbeiten muss, die mit der Handlung nicht direkt in Verbindung stehen.

Was die **Figuren** betrifft, ist es wichtig, dass der Leser sich in sie hineinversetzen kann und ihr Handeln als motiviert empfindet (der Leser muss mit dem Handeln der Figur nicht einverstanden sein, aber er muss den Charakter der Figur als echt annehmen und glauben, dass sie so handeln könnte). Das hängt auch mit dem organischen Aufbau der Geschichte, den Maier (1993) als eines der Merkmale literarischer Qualität nennt, zusammen. In der Geschichte über Pimpinella kann zum Beispiel als merkwürdig wahrgenommen werden, dass sie beim Verstecken spielen plötzlich allein bleibt und nicht mal ihr bester Freund nach ihr sucht. Ein anderes Beispiel: in der Geschichte *Hallo, kleiner Delfin* handelt die Delfinmutter nicht glaubwürdig, weil sie, als sie zum Fischer Boos Boot schwimmt, nicht gestresst wirkt, obwohl ihr Kind bereits gefangen genommen wurde. Auch die bösen Delfinfänger handeln schwer nachvollziehbar: sie merken nicht, dass die ganze Insel zusammengetrommelt wurde; sie nehmen nicht wahr, dass die Maluwi-Bewohner auf mindestens zwanzig Kanus zu ihrem Schiff fahren und den Delfin befreien, denn erst nach der Rettung kommt es bei der Fischkuttermannschaft zu einer Reaktion: sie schimpfen und fahren weg. Wenn eine Figur natürlich wirkt, kann es zur Beurteilung dieser Figur als Person kommen, was eine Diskussion ermöglicht.

Die **Erzähltechnik** der Erstlesegeschichten ist üblicherweise durch den Fokus auf die Hauptfigur geprägt. Dazu kommen oft Wiederholung und das Variieren von Motiven. Alle sechs Geschichten sind in der Er-Form verfasst, wobei vor allem der auktoriale Erzähler auftritt. Interessant sind die Passagen, in denen die Fokalisierung der Hauptfigur als Erzählinstanz eingesetzt wird (besonders markant ist dies in der *Franz*-Geschichte). Bei manchen Geschichten spielt auch Dialogizität eine große Rolle (so wird ein größerer Raum der Figuren-Rede gewidmet). Zu lange Dialoge können jedoch für Erstleser schwierig sein, weil das Gedächtnis nicht nur durch das Dekodieren der sprachlichen Zeichen, sondern auch durch das Behalten aller Repliken des Dialogs beansprucht.

Die **erzählte Zeit** umfasst zumeist eine nicht näher spezifizierte Zeit im Leben der Hauptfigur vor dem Zeitpunkt, an dem sich die eigentliche Handlung zu entfalten beginnt, sowie die Zeit der Handlung, die sich im Rahmen eines Tages, oder von mehreren Tagen abspielt. Die **Erzählzeit** wird manchmal durch die Schilderung der zeit-räumlichen Situierung

oder durch andere eingefügte Texte oder Erklärungen verlängert, bleibt aber dennoch immer kürzer als die erzählte Zeit. Für Leseanfänger kann aber die Erzählzeit auch länger als die erzählte Zeit sein, zum Beispiel wenn ein Erstleser jeden Tag ein Kapitel aus dem Buch *Hallo, kleiner Delfin* oder *Das Sams und die Wunschmaschine* liest. Dabei kann nicht behauptet werden, dass eine bestimmte Länge von erzählter Zeit für Erstleser optimaler als eine andere wäre; eine viel größere Rolle spielt das Verhältnis zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit. Für die Leseanfänger ist es besser, wenn die Erzählzeit durch Schilderungen, Erklärungen oder zusätzliche, eingefügte Textteile nicht verlängert wird.

Die **Komposition** aller sechs Geschichten ist chronologisch. Außer dem Buch *Kleiner Bruder Watomi* sind die Erstlesegeschichten in Kapitel aufgeteilt, wobei diese meistens Titel tragen (nur im Buch *Romeo und Julianne* sind die Kapitel nummeriert). Nicht alle Bücher mit benannten Kapiteln haben jedoch auch einen Inhaltsverzeichnis (vgl. *Hallo, kleiner Delfin*).

Der Anfang einer Erstlesegeschichte ist üblicherweise, was die Themenentfaltung angeht, narrativ-schildernd. Am Anfang werden immer die Hauptfiguren (oft zusammen mit der zeit-räumlichen Situierung) vorgestellt, in den Buchserien (über Franz und über das Sams) begegnet man der Vorstellung der Hauptfiguren im Rahmen der sich in jedem Serienbuch wiederholenden Einleitung. Die meisten der ausgewählten Erstlesegeschichten fangen bereits mit einem Konflikt bzw. mit einem Problem an, sodass der Leser von Anfang an zum Weiterlesen motiviert wird; nur die beiden Delfingeschichten beginnen mit der Schilderung einer harmonischen Anfangssituation. Ein spannender Einstieg kann Diskussionsfragen erregen, was ebenso zur Lesemotivation beiträgt.

Zu oft angewandten Kompositionsmitteln gehören in den Erstlesegeschichten die Wiederholung, die Variation und der Kontrast. Durch die Kompositionsmittel Wiederholung und Variation wird der Erstleser nicht nur mit einem literarästhetischen Aufbauprinzip bekannt, sondern zugleich sein Leseprozess erleichtert. Nur in den Delfingeschichten tauchen diese Kompositionsmittel nicht auf. Auch der Steigerung begegnet der Leser, aber nicht so oft.

Die meisten Erstlesegeschichten haben ein geschlossenes Ende; zwei Geschichten enden sogar gleich mit einer Feier (*Kleiner Bruder Watomi*; *Hallo, kleiner Delfin*). Zwei der Geschichten enden eher offen, was die literarische Botschaft von der Handlung zu der zeit-räumlichen Situierung oder den Figuren lenkt (*Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*, *Das Sams und die Wunschmaschine*). Kinder im Alter bis 12 Jahren bevorzugen ein

geschlossenes Ende.<sup>249</sup> Aus der Erstleserperspektive ist ein geschlossenes Ende auch als Meilenstein anzusehen, den der Erstleser erlebt, dass er eine geschlossene Texteinheit zu Ende gelesen hat.

Wenn man die **Sprachkomponente** der ausgewählten Erstlesetexte vergleicht, wird deutlich, dass sich die Delfingeschichten auch in dieser Kategorie deutlich von den anderen Geschichten abheben, und zwar nicht nur syntaktisch, sondern auch lexikalisch. Für die Delfingeschichten ist kennzeichnend, dass sie im Vergleich mit den anderen mehr Attributivelemente beinhalten; dass sich die angewandten Wörter sowie syntaktische Muster (fast) nicht wiederholen; dass die verwendete Lexik aus vielen ungebräuchlichen Wörtern besteht und dass sich die Sprache allgemein als nicht leicht lesbar einstufen lässt. In den anderen Geschichten steht immer eine prägende Sprachstruktur im Vordergrund, die zugleich leicht lesbar ist. In *Kleiner Bruder Watomi* sind das kurze, einfache Sätze und sich wiederholende syntaktische Muster; in *Opageschichten vom Franz* sind das die kinderähnliche Sprache des Erzählers, expressive und syntaktisch einfache direkte Rede und sich wiederholende syntaktische Muster allgemein; ähnlich ist es in der Geschichte *Romeo und Juliane*. In der Sams-Geschichte wiederholen sich Wörter sowie syntaktische Muster auch oft und dazu ist die Sprache arm an Attributen und durch einen hohen Anteil von direkter Rede gekennzeichnet, all dies führt zur Straffung der Handlung.

Die literarische Qualität der ausgewählten Erstlesebücher wurde anhand dreier Merkmalen literarischer Qualität (organische Einheit, Echtheit, Spannung), die K. E. Maier 1993 beschrieb,<sup>250</sup> untersucht. Anhand der Analyse der Strukturkomponenten lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die **literarische Qualität durch das Einhalten der Lesbarkeitskriterien nicht verletzt werden muss, obwohl die Rücksicht auf Lesbarkeit die Ausdrucksmöglichkeiten begrenzt**. Bei den empfehlenswerten Erstlesebüchern handelte es sich nämlich auch um die, welche die drei untersuchten Merkmale literarischer Qualität aufwiesen, im Unterschied zu den zwei Delfingeschichten, die nicht als leicht lesbare Texte zu bewerten sind und zugleich die drei erwähnten Merkmale nicht völlig erfüllen. Die Analyse zeigt, dass es auch mit dem Einhalten von Lesbarkeitskriterien möglich ist, einen literarästhetisch interessanten Text zu verfassen.

Die **literarische Botschaft**, welche Erstlesegeschichte in sich tragen, ist für die Leser dann bereichernd, wenn sie die Geschichte mit ihrem eigenen Leben in Verbindung bringen

---

<sup>249</sup> KABELE, Jiří, SMETÁČEK, Vladimír und Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 75.

<sup>250</sup> MAIER, Karl Ernst. *Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. Regensburg: Klinkhardt, 1993. S. 257-263. ISBN 3-7815-0750-5.

können; wenn sich die Botschaft aus der Handlung ergibt und nicht wenn der Aufbau der Geschichte die Echtheit der Figuren und der Handlung abschwächt oder sogar verletzt.

### **3.3 Ergebnisse der komplexen Erstlesetextanalyse in Bezug auf GER und Eignung der sechs ausgewählten Erstlesebücher für den DaF-Unterricht**

An dieser Stelle werden noch die Kompetenzen, die man auf dem Niveau A1 und A2 des GERs im Bereich der Fertigkeit Lesen erreichen soll, aufgeführt. Diesmal sind diejenigen Textabschnitte fettgedruckt, die unmittelbar mit dem Lesen der Erstlesegeschichten zusammenhängen, und zwar in dem Sinne, dass die Erstlesegeschichten beim Erreichen der angegebenen Zielleistung unterstützen können.

Mit der Bezeichnung Erstlesegeschichte werden nur diejenigen bezeichnet, die die Lesbarkeitskriterien einhalten. Die Erstlesebücher, die die Lesbarkeitskriterien verletzen, entkräften nämlich zugleich auch ihre primäre lesedidaktische Funktion. Aus der Analyse der Lesbarkeit in der Bachelorarbeit sowie aus der Analyse der Strukturkomponenten in Bezug auf literarische Merkmale ist der Schluss zu ziehen, dass für den DaF-Unterricht nur vier der sechs Erstlesebüchern geeignet sind.

**Tabelle 4: Ergebnisse der komplexen Erstlesetextanalyse in Bezug auf GER**

Die Stufe	GER (bis 2018), S. 36	Der CEFR-CV, (seit 2018), allgemeine Lesekompetenz, s. 60	Der CEFR-CV (seit 2018), READING AS A LEISURE ACTIVITY, s. 65
A2	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday- or job-related language.	Can understand enough to read short, simple stories and comic strips involving familiar, concrete situations written in high frequency everyday language. Can understand the main points made in short magazine reports or guide entries that deal with concrete everyday topics (e.g. hobbies, sports, leisure activities, animals).
		Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.	Can understand short narratives and descriptions of someone's life that are written in simple words. Can understand what is happening in a photo story (e.g. in a lifestyle magazine) and form an impression of what the characters are like. Can understand much of the information provided in a short description of a person (e.g. a celebrity). Can understand the main point of a short article reporting an event that follows a predictable pattern (e.g. the Oscars), provided it is clearly written in simple language.
A1	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.	Can understand short, illustrated narratives about everyday activities that are written in simple words. Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him/her to guess a lot of the content.
Pre-A1		Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary.	No descriptors available.

Für den DaF-Unterricht eignen sich also folgende Erstlesebücher: *Kleiner Bruder Watomi*, *Opageschichten vom Franz*, *Romeo und Juliane*, *Das Sams und die Wunschmaschine*. Es handelt sich hierbei um kurze, sprachlich einfache Narrative, die im DaF-Unterricht vielfältig eingesetzt werden können; vor allem als Anlass zur mehrdimensionalen Arbeit mit dem Text. Zum einen können die vom GER angegebenen Fertigkeiten direkt geübt werden, indem zum Beispiel die Figuren charakterisiert werden (man kann diese vorstellen, beschreiben); man kann die Problemsituation als Thema fassen (z. B. Geschwisterprobleme, Wunsch nach einem Haustier, Familie etc.). Grundsätzlich kann aber an allen Schichten des Sprachsystems angesetzt werden (am Wortschatz, an den morpho-syntaktischen Mustern, an der richtigen Aussprache). Darüber hinaus kann die literarästhetischen Dimension des Texts behandelt werden. Dadurch, dass ein Erstlesebuch eine kompakte fiktive Welt darstellt, kann man es im Unterricht für verschiedene Aktivitäten einsetzen und mit ihm kreativ und flexibel umgehen.

Vor der Auswahl eines konkreten Erstlesebuchs für den Unterricht muss man jedoch vor allem zwei Fragen beantworten: Ist das Buch für meine Schüler lesbar? Ist das Buch für meine Schüler inhaltlich ansprechend genug? Die zweite Frage hängt von rein subjektiven Faktoren ab, kann also im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Die erste Frage beruht auf eher objektiv gegebenen Tatsachen, also sollen die vier Erstlesebücher (*Kleiner Bruder Watomi*, *Opageschichten vom Franz*, *Romeo und Juliane*, *Das Sams und die Wunschmaschine*) im nächsten Schritt den vom GER aufgestellten Stufen zugeordnet werden.

**Tabelle 5: Leicht lesbare Erstlesebücher in Bezug auf die Sprachniveaus des GERs**

Erstlesebuch	Sprachniveau in Bezug auf der GER und CEFR-CV	Begründung
Käthe Recheis – <i>Kleiner Bruder Watomi</i>	A1-A2	Thema: Familie, Geschwisterbeziehung. Einfache, kurze, sich wiederholende syntaktische Muster (obwohl im Präteritum).
Christiane Nöstlinger – <i>Opageschichten vom Franz</i>	A2-B1	Thema: Familie, Freundschaft, Lüge, Schule. Sich wiederholende syntaktische Muster, die nicht immer kurz und einfach sind. Etliche Nebensätze. Authentische direkte Rede.
Saskia Hula – <i>Romeo und Juliane</i>	A1-A2	Thema: Haustier (Katze), Familie, Toleranz. Einfache, kurze, sich wiederholende syntaktische Muster. Erzähltempus: Präsens. Authentische direkte Rede.
Paul Maar – <i>Das Sams und die Wunschmaschine</i>	A2	Thema: Wünsche, Geld. Etliche Nebensätze. Erzähltempus: Präteritum. Sich wiederholender Wortschatz und sich wiederholende syntaktische Muster zum Thema Wünsche. Hohe Dialogizität, die sprachlich sehr divers ist (verschiedene Zeitformen, Passivkonstruktionen, Nebensätze).

Zwei der vier Erstlesebücher sind aus der Sicht der Lesbarkeit zu schwierig für das Niveau A1 (*Opageschichten vom Franz*, *Das Sams und die Wunschmaschine*). Deshalb soll unterstrichen werden, dass nicht das ganze Buch im Unterricht eingesetzt werden muss: es kann nur eine Passage oder eine Seite für die Zwecke des Unterrichts genutzt werden; zum Beispiel eine, die zum Thema der Lektion passt (Familie, Freunde, Tiere etc.) oder einen konkreten Lehrstoff (z. B. Flexion, Vergangenheitsformen etc.) vertieft.



#### 4 Forschung Nr. 1: Erstlesebücher im Deutschunterricht (in Österreich)

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit führte ich eine Leseforschung an der Praxisvolksschule in Krems an der Donau durch und überprüfte Texte anhand ausgewählter Lesbarkeitskriterien (Anteil der unterschiedlichen Wörter; Anteil der nichthäufigen Wörter; Anteil der drei- und mehrsilbigen Wörter; Anteil der Attribute; Satzkonstruktion; Zeitform). Es wurde bestätigt, dass diese Lesbarkeitskriterien tatsächlich die Lesbarkeit des Texts in der Wahrnehmung der lesenlernenden Kinder beeinflussen.

Die Leseforschung bewies daneben auch, dass die Wirkung der Lesbarkeitskriterien mit der Fortentwicklung des Leseerwerbs, also mit der Automatisierung des Leseprozesses abgeschwächt wird, d. h., die Kinder, bei denen der Leseprozess bereits stärker automatisiert ist, sind nicht so abhängig von den Lesbarkeitskriterien, und umgekehrt. Dies ist so, weil sie der formalen Seite der Sprache (dem Sprachmaterial) noch ihre gesamte Konzentration widmen müssen und sich noch nicht in die inhaltliche Seite des Texts hineinlesen können.

Im Rahmen der Bachelorarbeit war es aufgrund des begrenzten Umfangs nicht möglich, auszuwerten, wie die Kinder auf die inhaltliche Komponente reagieren. Die Diplomarbeit bietet nun die Möglichkeit, auch diese Forschungsmaterialien zu untersuchen. Es ist höchst wichtig, auch diese (inhaltliche) Textdimension zu untersuchen, denn erst dann kann man die angemessene Textschwierigkeit des Erstlesetexts vollständig bewerten. Genaue Angaben über die angemessene Textschwierigkeit eines Erstlesetexts sind auch bei der Suche nach einem passenden Buch für den DaF-Unterricht notwendig.

In den folgenden Abschnitten wird die Wahrnehmung der inhaltlichen Textkomponente aus Schülersicht präsentiert, und zwar anhand von Nacherzählungen der gelesenen Texte sowie anhand von Illustrationen, welche die Kinder zu Hause anfertigen sollten. Sowohl die verschriftlichten Nacherzählungen, als auch die Scans von den kindlichen Illustrationen sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Die Analyse fokussiert auf die Beantwortung von zwei Fragen. Die erste Frage lautet: Stimmt die Behauptung von Kabele, Smetáček und Voznička,<sup>251</sup> dass schildernde Passagen die Progression der Handlung bremsen, wodurch sie für Kinder anspruchsvoller in der Wahrnehmung sind als die handlungsreiche Passagen? Und: Welche Motive und Textabschnitte erweisen sich in der Wahrnehmung der Kinder als die auffälligsten?

---

<sup>251</sup> KABELE, Jiří, SMETÁČEK, Vladimír und Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 66.

Aus den **Nacherzählungen** lässt sich ableiten, dass sich Kinder einen handlungsreichen, chronologisch erzählten Text tatsächlich besser merken als einen schildernden. Die Kinder, die den Text über den Monsterhund lasen, erzählten den Text chronologisch und hatten kaum Probleme den ganzen Text wiederzugeben. Im Unterschied dazu beschrieben die Kinder, die den Text über Selma lasen, den Text eher fragmentarisch und machten dabei mehr Themensprünge. Viele dieser Kinder begannen ihre Nacherzählung mit dem Motiv des geteilten Zimmers, in dem Selma mit ihren Monstern und Melle mit ihren Puppen in einem Stockbett schlafen. (Dieses Motiv befindet sich ganz am Ende des Texts.) Viele Kinder übersprangen die Beschreibung von Selmas Aussehen.

Außerdem bekamen die Kinder als Aufgabe, zu Hause ein **Bild zum gelesenen Text** zu malen. Auch hierdurch lässt sich die Textwahrnehmung untersuchen, denn das Bild fixiert die Textwahrnehmung in zeitlichem Abstand. Die Mehrheit der Kinder, die den Text über Selma lasen, zeichneten das Stockbett und zwei Mädchen (oft waren dabei auch Puppen und Monstern abgebildet).

Ein Mädchen zeichnete eine Kröte, was ein sprachbildnerisches Missverständnis zeigt (im Text steht, dass manche Leute Selma als eine kleine Kröte empfanden).

Die Kinder, die den Text über den Monsterhund lasen, zeichneten oft die Konfliktsituation mit den zwei Drachen (oft groß abgebildet) und dem Monsterhund (oft ist dieser sehr klein gemalt). Interessanterweise sieht der Monsterhund sehr oft gar nicht böse aus. Die meisten Bilder thematisieren also weder Angst, noch Gefahr, ganz im Gegenteil thematisieren sie oft Freude.

Aus der kurzen und oberflächlichen Untersuchung der Nacherzählungen und der zu Hause gezeichneten Bilder lässt sich die Behauptung ableiten, dass ein gut lesbares Erstlesebuch nicht nur die Lesbarkeitskriterien erfüllt, sondern auch aufgrund inhaltlicher Komponente (Themenentfaltung etc.) anspricht.

## 5 Leseforschung Nr. 2: Erstlesebücher im DaF-Unterricht (in Tschechien)

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse der Leseforschung im Rahmen des DaF-Unterrichts vor und diese werden mit den Ergebnissen der bereits in der Bachelorarbeit präsentierten Leseforschung, die an einer österreichischen Volksschule stattfand, verglichen. Im Hinblick auf die Ergebnisse der DaF-Leseforschung werden dann im Kapitel über die Möglichkeiten der Umsetzung der Erstlesebücher in den DaF-Kontext die Bedingungen thematisiert, die für die Anwendung der Erstlesebücher im DaF-Unterricht notwendig sind.

Wie bei der ersten empirischen Leseforschung an der Volksschule in Österreich basiert auch die DaF-Leseforschung auf einer quantitativ-qualitativen Grundlage. Im Kern der Forschung steht ein Experiment, das zwei Lesegruppen und ihre Interaktionen mit einem Erstlesetext untersucht. Das Experiment sollte im Rahmen beider Leseforschungen die Gültigkeit der angewandten Lesbarkeitskriterien (Textschwierigkeitskriterien) prüfen. Die daran anschließenden Phasen der Forschung sind qualitativ orientiert und untersuchen die individuelle Wahrnehmung des erlesenen Texts und die Interaktion mit dem Text.

### 5.1 Zusammenfassung der in der Forschung angewandten Erstlesebücher

An dieser Stelle werden zugunsten der Übersichtlichkeit die sechs angewandten Erstlesebücher noch einmal kurz zusammengefasst.

#### **Käthe Recheis – *Kleiner Bruder Watomi***

Diese Geschichte erzählt von einem kleinen Jungen (Watomi), der sich in der Familie nicht anerkannt fühlt, weil er klein ist und Vieles noch nicht schafft. Eines Tages ändert sich aber seine Position in der Familie, weil er das Pferd seines Bruders rettet.

#### **Christiane Nöstlinger – *Opageschichten vom Franz***

In *Opageschichten vom Franz* wird erzählt, wie Franz seinem Mitschüler gegenüber einen Opa erfindet und dann nach einer Lösung sucht, damit die Lüge nicht auffliegt. Dank seiner Oma findet er sogar tatsächlich einen Opa.

### **Saskia Hula – *Romeo und Juliane***

In dem ersten Band einer Serie über den Kater Romeo wird erzählt, wie sich das Mädchen Juliane eine Katze wünscht, zufälligerweise den Kater Romeo bekommt, aber den Weg zu gegenseitiger Liebe erst finden muss.

### **Paul Maar – *Das Sams und die Wunschmaschine***

Das Erstlesebuch *Das Sams und die Wunschmaschine* ist eine der vielen Geschichten über das Sams und Herrn Taschenbier.<sup>252</sup> Bei dieser Geschichte handelt es sich um den krummen Weg Herr Taschenbiers zum Erfüllen des Wunsches nach viel Geld.

## **5.2 Schlüsselinformationen über das durchgeführte Experiment**

- **Zielgruppe:** Achtklässler und Neuntklässler aus der Ema-Destinnová-Grundschule in Prag 6; insgesamt 22 Kinder: 12 Kinder aus der achten Klasse (13-14 Jahre) und 10 Kinder aus der neunten Klasse (14-15 Jahre). An der Forschung nahmen 16 Jungen und 8 Mädchen teil. An der Forschung nahmen alle Kinder teil, deren Eltern mit der Teilnahme einverstanden waren. Die Kinder aus der achten Klasse lernten zur Zeit der Forschung drei Jahre Deutsch, die Kinder aus der neunten Klasse vier Jahre.
- **Durchführungsort:** das Schulgebäude der Ema-Destinnová-Grundschule in Prag 6, auf einer Bank im Flur.
- **Zeitspanne, während der die Forschung durchgeführt wurde:** Juni 2019 (eine Woche); die unterschiedlichen Phasen der Forschung (die Vorbereitungs-, die Realisations- und die Auswertungsphase) werden in einem separaten Unterkapitel näher beschrieben.
- **Material zum Überprüfen der Lesbarkeit:** der Text über Selma und seine zwei Versionen aus der Leseforschung in Österreich, d. h. die Originalfassung (die ersten 80 Wörter aus dem Buch von Saskia Hula *Selma steht kopf*) und von mir umgeschriebene Version dieses Texts (auch diese umfasst 80 Wörter).

---

<sup>252</sup> Dieses Buch erschien im Jahr 2016 beim Oetinger Verlag im Rahmen der Erstlesebuchreihe Büchersterne und wurde der Stufe 1./2. Klasse zugeordnet.

### 5.3 Gegenstand und Ziele des Experiments, Hypothesen

Ziel der Leseforschung im Kontext des DaF-Unterrichts war zu beweisen, dass die Lesbarkeitskriterien, die für die Bewertung der Lesbarkeit von Erstlesebüchern für lesenlernende deutschsprachige Kinder herangezogen werden (und die im Rahmen der Leseforschung bereit auch für Österreich validiert wurden), auch für Deutschlernende außerhalb des deutschsprachigen Raums gelten. Außerdem wurde das Textverständnis der Schüler untersucht und zusätzlich, ob und wie das Interesse am Lesen in der Muttersprache mit der Fertigkeit, in einer Fremdsprache zu lesen, korreliert.

Den Gegenstand der Leseforschung stellten das Testen der Lesbarkeitskriterien einerseits und der Vergleich von Nacherzählungen des gelesenen Texts andererseits dar. Die Lesbarkeitskriterien wurden auf die gleiche Weise wie bei deutschsprachigen lesenlernenden Kindern überprüft.

Jeder Schüler bekam zwei Texte, die er/sie laut lesen sollte. Beide Texte waren inhaltlich fast gleich, aber unterschieden sich in Bezug auf die Sprachoberfläche (eine Textvariante entsprach dem Originaltext aus dem Buch *Selma steht kopf*, die andere Textvariante war eine von mir sprachlich vereinfachte Version des Originaltexts). Nach dem Lesen sollte er/sie bestimmen, welche Textvariante einfacher zum Lesen ist. Die ausgewählte Variante las er/sie dann noch einmal für sich selbst und erzählte nach, was er/sie verstanden hatte.

In der Leseforschung wurde für die Zwecke der vorliegenden Arbeit, im Unterschied zu der Leseforschung in Österreich, nur ein Text eingesetzt, und zwar der Text im Umfang von 80 Wörtern aus dem Buch von Saskia Hula *Selma steht kopf*. Ich wählte den Text über Selma, weil die Forschungsergebnisse bei diesem Text eindeutiger waren als die bei dem Text über den Monsterhund. Später kam noch ein anderer Grund, der die Auswahl dieses Texts bestätigte, zum Vorschein, und zwar das Thema (Schwestern als Figuren passen zu der Altersgruppe der Probanden mehr als Drachen-Figuren). Da an der DaF-Forschung nicht so viele Probanden teilnahmen, beschränkte ich mich auf einen Text.

Die DaF-Leseforschung basierte auf zwei Hypothesen. Die erste Hypothese war, dass die in der Leseforschung an der österreichischen Volksschule überprüften Lesbarkeitskriterien auch im DaF-Kontext gelten, d. h. dass Deutschlernende aus den zwei Textversionen diejenige als einfacher zum Lesen bestimmen, welche anhand der ausgewählten Lesbarkeitskriterien vereinfacht wurde. Die zweite Hypothese war, dass Deutschlernende, die

auch in der Muttersprache gerne lesen, den Text in der Fremdsprache besser verstehen als diejenigen, die im Allgemeinen nicht gerne lesen.

## **5.4 Detaillierte Beschreibung des Experiments**

### **5.4.1 Vorbereitungsphase „im Feld“**

Um den Lesesozialisationsbackground der Probanden zu erfassen, stellte ich ihnen zu Beginn der Interaktion folgende zwei Fragen: Ob der Proband gerne liest (und wenn schon, dann was) und ob jemand in der Familie gerne liest. Diese Fragen stellte ich dann am Anfang der Interaktion zwischen mir und dem Probanden.

Die Entscheidung für den Erstlesetext über Selma traf ich, weil bei diesem Text die Forschungsergebnisse aus Österreich deutlicher waren.

Da im DaF-Kontext auf die Praxis des Deutschunterrichts gezielt werden sollte, entschied ich, die Bereitschaft der Probanden, im Deutschunterricht mit einem Erstlesebuch zu arbeiten, zu testen. Ich wählte vier Erstlesebücher aus dem theoretisch-analytischen Teil der Bachelor-, bzw. Diplomarbeit aus, die sich als leicht lesbar erwiesen hatten und nahm noch drei Erstlesegeschichten dazu, die ich selbst für den Einsatz in meinem Deutschunterricht verfasst hatte. An dieser Auswahl von Erstlesegeschichten untersuchte ich, wie die Probanden auf sie reagieren. Die Forschungsfrage, die ich den Probanden stellte, war: Mit welchem Buch würdest du im Deutschunterricht am liebsten arbeiten und warum.

Ursprünglich hatte ich vor, die Forschung an einer Grundschule, an der die Kinder bereits ab der ersten Klasse Deutsch lernen, durchzuführen, d. h. bei Kindern aus der vierten und fünften Klasse. Der Hauptgrund war die Relation zwischen den Erstlesebuch-Themen und dem Alter der Grundschulkinder. Deshalb sprach ich die Kladská-Grundschule (eine Fakultätsgrundschule der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität in Prag) und die Grundschule der deutsch-tschechischen Verständigung an. Keine dieser Schulen antwortete auf meine E-Mail. Nach mehreren Anrufen bei der Kladská-Grundschule bekam ich von der Direktorin die Antwort, dass die Durchführung der Forschung aus Zeitgründen nicht möglich sei. Von der Grundschule der deutsch-tschechischen Verständigung erhielt ich keine Antwort. Deshalb fand die Forschung letztendlich an der Ema-Destinnová-Grundschule statt. An dieser Schule lernen Kinder, im Unterschied zu anderen Grundschulen, ab der sechsten Klasse Deutsch (ansonsten ist es in der Tschechischen Republik üblich, Deutsch ab der achten Klasse zu lernen).

### 5.4.2 Leseforschungsschritte

Der Verlauf der Forschung wird im Folgenden genauer beleuchtet:

- Schritt 1: Dem Probanden wurde eine Frage, die unter anderem die Funktion einer Motivationsfrage hat, gestellt: „Liest du gern? Wenn ja, dann was?“. Je nach Antwort wurde noch eine dieser zwei Fragen gestellt: „Liest noch jemand in deiner Familie gern? Wer?“; „Liest jemand in deiner Familie, im Unterschied zu dir, gern? Wer?“
- Schritt 2: Dem Probanden wurde der Verlauf der nächsten Phase der Forschung vorgestellt.
- In diesem Schritt verlief die Forschung gleich wie die Forschung bei lesenlernenden Kindern in Österreich. Der Ablauf ist in der Bachelorarbeit auf der Seite 109 beschrieben. Jeder Schüler las zwei Versionen des Texts über Selma laut vor und sollte entscheiden, welche der zwei Versionen einfacher zum Lesen ist. Die Reihenfolge der Versionen wurde bei jedem zweiten Probanden gewechselt, denn der zweitgelesene Text ist immer bevorteilt. Vor dem Lesen des zweiten Texts stellte ich eine Ablenkungsfrage, um die Vergünstigung zu reduzieren. Nachdem der Schüler eine Version als einfachere zum Lesen bezeichnet hatte, las er diese Version noch einmal still und dann erzählte, was er verstand.
- Schritt 3: Dem Probanden wurde die letzte Phase der Forschung beschrieben: „Nun bekommst du ein paar Bücher. Du kannst sie durchblättern, in den Büchern lesen, wie du willst; deine Aufgabe ist es, auszuwählen, mit welchem von diesen Büchern du im Deutschunterricht am liebsten arbeiten würdest und warum.“ Jeder Proband bekam vier Erstlesebücher (*Kleiner Bruder Watomi*, *Romeo und Juliane*, *Opageschichten vom Franz* und *Das Sams und die Wunschmaschine*) und entschied sich für eins. Die Entscheidung begründete er.
- Schritt 4: Nun wurden dem Probanden noch drei Erstlesehefte (*Ich will eine Schlange*; *Macht, was ihr gerne macht*; *Saft für Wespen*) vorgelegt, und der Proband sollte nun eine neue Wahl treffen. Entweder konnte er/sie seine Wahl bestätigen und begründen, oder sich für ein Erstleseheft entscheiden und diese Wahl begründen.

### 5.4.3 Beschreibung und Auswertung der Leseforschung

An der Forschung nahmen insgesamt 22 Probanden teil. 12 Probanden (10 Jungen und 2 Mädchen) aus der achten Klasse und 10 Probanden (4 Jungen und 6 Mädchen) und aus der neunten Klasse der Grundschule.

Die Ergebnisse der Forschung werden hinsichtlich der Aspekte, bei denen es eine interessante Korrelation oder einen interessanten Unterschied zu den Ergebnissen der Leseforschung bei lesenlernenden Kindern gibt, vergleichend kommentiert.

Die Haltung der Probanden zum Lesen ist geteilt: die eine Hälfte der Probanden liest gern, die andere Hälfte liest nicht gern. Diejenigen, die gern lesen, geben oft an, dass ihnen das konkrete Buch Spaß machen muss; nur einige Schüler führten eine konkrete Gattung oder Spezifizierung (SciFi, historische Lektüre, Comics, Bücher der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wie die Bücher von Čapek oder Remarque) an.

Unter denjenigen, die angeben, dass sie nicht gern lesen, gibt es nur einen Probanden, bei dem seinen Angaben nach niemand in der Familie liest. Bei der Mehrheit von Nicht-Lesern gibt es im engen Familienkreis<sup>253</sup> immer jemanden, der gern liest (Eltern, Mutter, Geschwister). Zwei Probanden nannten als Leser in ihrer Familie die Großeltern.

Fast die Hälfte derjenigen Probanden, die gern lesen, gaben vom Text neben der Beschreibung von Selmas Aussehen und vom Kinderzimmer auch Informationen über Selmas Charakter (dass sie kein nettes Mädchen ist) wider. Daraus lässt sich der folgende Schluss ziehen: Obwohl alle Probanden mehr oder weniger gleiche Deutschkenntnisse hatten, ermöglichten die allgemeine Lesekompetenz, die größere Leseerfahrung und das Leseinteresse dem entsprechenden Leser ein tieferes Textverständnis. Ein Mädchen, das das Lesen liebt, entlarvte sogar auf Grund ihrer Leseerfahrungen, dass der Text über Selma humorvoll wirken soll.

Die Nacherzählungen der Nicht-Leser sind im Vergleich mit den anderen Nacherzählungen fragmentarischer und kürzer, was mit ihrer Haltung zum Lesen und dem Text zusammenhängt. Man kann behaupten, dass es wahrscheinlich ist, dass Nicht-Leser an der Dekodierung eines Texts (den sie sich nicht selbst ausgesucht haben) sehr wenig Interesse haben.

Die Mehrheit aller Kinder gab die vereinfachte Version als die einfachere zum Lesen an; nur in der achten Klasse gab es drei Probanden, die als einfachere Version die

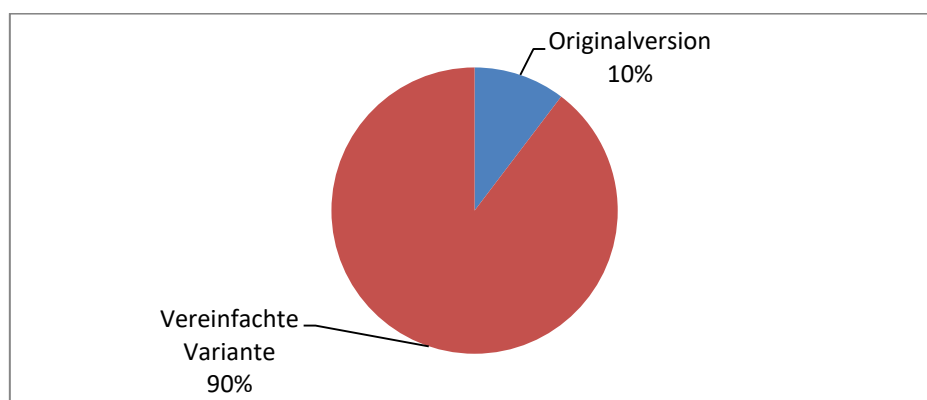
---

<sup>253</sup> Unter dem engen Familienkreis verstehen wir die Verbindung von zwei Generationen (Eltern, Kinder).



Originalversion ansahen (dabei entsprach die Originalversion dem zweitgelesenen Text). In der neunten Klasse gab es niemanden, der die Originalversion als einfacher zu lesen ansah. Zusammengefasst gaben 89,66 % aller Probanden die vereinfachte Version als die einfachere zu lesen an. Dieses Ergebnis ähnelt der Forschung bei den österreichischen Kindern aus der zweiten Klasse. Aus diesem Grund lässt sich behaupten, dass Deutschlernende beim Lesen auf die formale Seite der Sprache (und daher auch auf die Lesbarkeitskriterien) ähnlich wie lesenlernende Kinder reagieren.

**Abb. 9: Ergebnisse der Textvarianten zum Buch über Selma bei den Acht-/Neuntklässlern**



Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Originalversion nur von Probanden aus der achten Klasse als die einfachere zum Lesen angesehen wurde. Es ließe sich vermuten, dass sich eher diejenigen für die Originalvariante entscheiden, die Deutsch schon länger lernen. (Von der Deutschlehrerin der Probanden bekam ich die Information, dass keiner von diesen drei Probanden vor der sechsten Klasse Deutsch gelernt hatte.) Zwischen den Achtklässlern und Neuntklässlern bestanden demnach keine erheblichen Unterschiede, was die Lesefertigkeit in deutscher Sprache betraf.

Während die Ergebnisse der Bewertung der Lesbarkeit mit den Ergebnissen der Forschung bei deutschsprachigen Kindern aus der zweiten Klasse vergleichbar sind, unterscheiden sich die Ergebnisse dieser zwei Forschungen in der Untersuchung der Nacherzählungen, und zwar in zwei Punkten, welche mit der kognitiven Reife der Probanden, mit ihrer allgemeiner Lesefertigkeit sowie mit dem Kontext (Text in der Fremdsprache vs. Text in der Muttersprache) zusammenhängt.

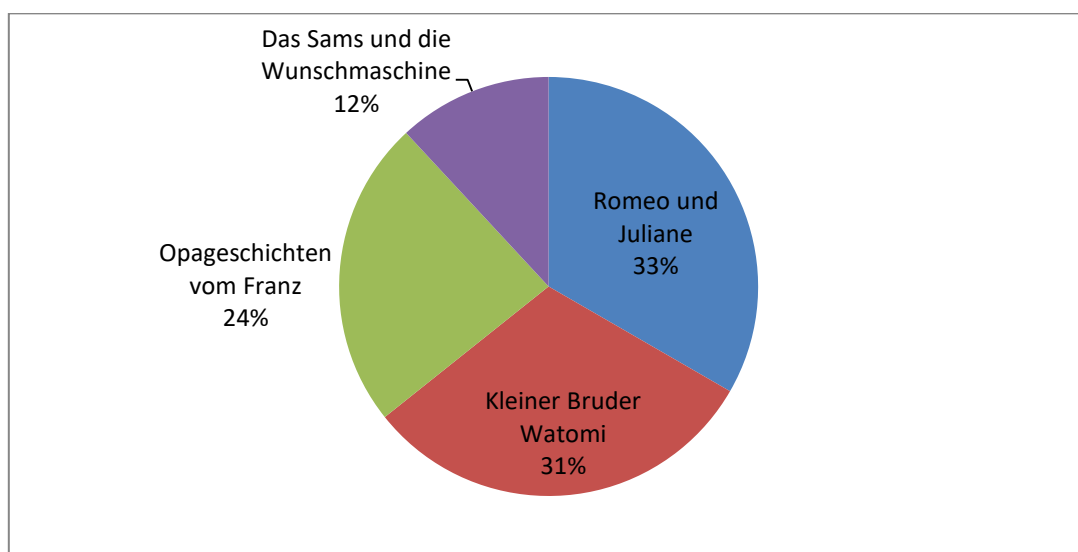
Einerseits fangen Achtklässler und Neuntklässler ihre Nacherzählung fast immer mit Selmas Aussehen an (und folgen somit den inhaltlichen Aufbau des Texts); in diesem Punkt ähneln sie den Drittklässlern (deren Leseprozess bereits automatisiert ist); unter den Zweitklässlern gibt es auch Kinder, die ihre Nacherzählung vom Ende des Texts her

anfangen. Desweiteren verwenden Achtklässler und Neuntklässler für die Nacherzählung oft auch die Metasprache: sie bestimmen die thematischen Bausteine des Texts (zum Beispiel: „am Anfang war die Beschreibung von Selma“ oder „am Anfang wird beschrieben, dass sie blonde Haare hat“) und kommentieren auch das Nacherzählen an sich (zum Beispiel drücken sie aus, welche Wörter sie nicht verstanden haben und versuchen die Bedeutung zu erraten).

Bei der Wahl eines Erstlesebuchs für den Deutschunterricht entschieden sich die meisten Probanden für das Buch *Romeo und Juliane* (sieben Probanden) und für das Buch *Kleiner Bruder Watomi* (sechs Probanden). Unter diesen Probanden war der Anteil der Mädchen und Jungen ausgeglichen. Für das Buch *Opageschichten vom Franz* entschieden sich fünf Jungen und für das Buch *Das Sams und die Wunschmaschine* zwei Probanden (ein Mädchen und ein Junge). Ein Junge konnte sich nicht entscheiden und wählte zwei Bücher: das Buch über das Sams und das Buch über Watomi.

Als Gründe für die Wahl des Buchs *Romeo und Juliane* gaben die meisten Probanden an, dass der Text leicht und verständlich sei, zwei Probanden schätzten die schönen Illustrationen. Die Gründe für die Wahl des Buchs *Kleiner Bruder Watomi* waren unterschiedlicher: entsprechend die leichte Sprache, die schönen Illustrationen, das Thema (Indianer), das ausgeglichene Verhältnis zwischen Text und Illustrationen. Die Wahl des Buchs *Opageschichten vom Franz* begründeten die Probanden mit dem großen Textumfang, mit der leichten Sprache und dem Schreibstil der Autorin. Als Grund für die Wahl des Buchs *Das Sams und die Wunschmaschine* gaben beide Probanden an, dass der Text leicht sei.

**Abb. 10: Ergebnisse bei der ersten Wahl eines Buchs für den Deutschunterricht**



Im zweiten Durchlauf, als zusätzlich zu den Erstlesebüchern auch die Erstlesehefte zur Auswahl standen, änderte eine Hälfte der Probanden ihre erste Wahl; genauer gesagt änderten zehn Probanden die erste Wahl komplett (statt eines Buchs entschieden sie sich für ein Erstleseheft); zwei Probanden änderten ihre Wahl teilweise (sie konnten sich nicht zwischen einem Erstleseheft und einem Erstlesebuch entscheiden). Unter diesen zwölf Probanden waren genau eine Hälfte Nicht-Leser und eine Hälfte Schüler, die gerne lesen.

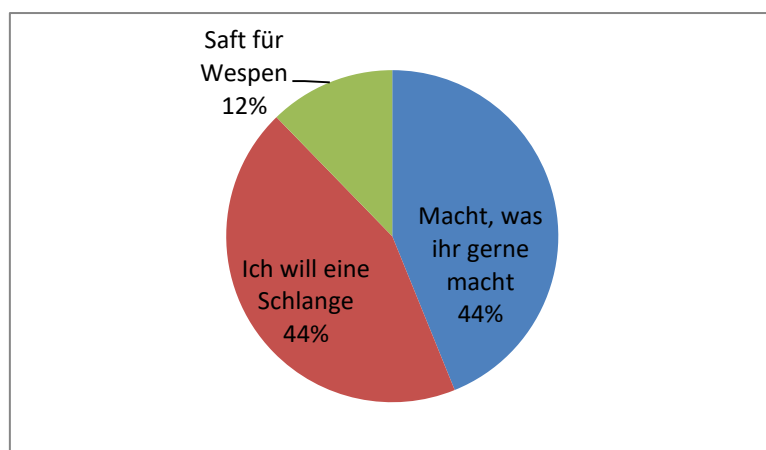
Am häufigsten erwähnte Grund für die Wahl eines Erstlesehefts war die einfache Sprache. Weitere Gründe waren, dass man es schnell zu Ende lesen und dann darüber sprechen kann; dass man ins Erstleseheft schreiben kann; dass das Thema oder die Pointe gut sind. Die Begründung für die Wahl des Erstlesebuchs auch bei der zweiten Wahl war, dass die Geschichte länger ist; dass das Medium Buch besser ist und dass man sich hineinlesen kann.

Der Zugang zur Wahl des Erstlesebuchs oder des Erstlesehefts lässt sich in zwei Typen aufteilen: Den ersten Zugang bezeichnen wir als literarischen Zugang, den anderen Zugang als pragmatischen Zugang. Der literarische Zugang bevorzugt bei der Wahl das potentielle literarische Erlebnis; der pragmatische Zugang zieht die potentielle Arbeit mit dem Medium im Unterricht vor.

Der Zugang der einzelnen Probanden hängt nicht unbedingt mit ihrer Haltung zum Lesen zusammen. Unter den Probanden, die sich auch bei der zweiten Wahl für ein Buch entschieden, gab es auch Nichtleser und umgekehrt waren unter denjenigen, die sich für ein Erstleseheft entschieden, die Hälfte Leser.

Die meisten der Probanden, die sich für ein Erstleseheft entschieden, entschieden sich entweder für die Geschichte *Macht, was ihr gerne macht* (fünf Probanden), oder für die Geschichte *Ich will eine Schlange* (fünf Probanden). Die Gründe für die Auswahl hingen vor allem mit dem Thema der Geschichte zusammen. Zwei Probanden entschieden sich für die Geschichte *Saft für Wespen*.

**Abb. 11: Ergebnisse bei der Wahl eines konkreten Erstlesehefts bei der zweiten Wahl eines Mediums für den Deutschunterricht**



### **Überprüfung der zwei aufgestellten Hypothesen**

Die erste Hypothese, dass die in der Leseforschung an der österreichischen Volksschule überprüften Lesbarkeitskriterien auch im DaF-Kontext gelten, d. h. dass Deutschlernende aus den zwei Textversionen diejenige als einfacher zum Lesen ansehen, welche anhand der ausgewählten Lesbarkeitskriterien vereinfacht wurde, wurde bestätigt.

Die zweite Hypothese besagte, dass Deutschlernende, die auch in der Muttersprache gerne lesen, den Text in der Fremdsprache besser verstehen als diejenigen, die im Allgemeinen nicht gerne lesen. Auch diese Hypothese wurde bestätigt.

#### **5.4.4 Diskussion: Bemerkungen und Zusammenfassung**

An dieser Stelle sollen die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Forschung zusammengefasst und die Forschung noch durch einige Bemerkungen ergänzt werden.

##### **5.4.4.1 Kommentare zur Entscheidungen der Probanden**

Zwischen den Achtklässlern und Neuntklässlern gab es keine klaren Unterschiede, was die Lesefertigkeit und das Leseverständnis betrifft. Die Leseleistungen sowie das Textverständnis variierten sehr stark, was mich überraschte.

Während der dritten Phase der Forschung überraschte mich auch die Tatsache, dass bis auf einen Probanden alle Schüler die Erstlesebücher nicht von vorne durchblätterten, sondern

die Bücher zufälligerweise aufschlugen und dann hin und her blätterten. Einige Schüler suchten zuerst nach den Klappentexten. Als sehr positiv empfand ich, dass alle Probanden die Bücher in die Hand nahmen und sich mit dem Buch als Medium beschäftigten. Einige versuchten in den Büchern zu lesen, bevor sie sich für eins entschieden.

Da ich eine entspannte Atmosphäre schaffen wollte, damit die Probanden bei der Interaktion mit den Büchern nicht unter Zeitdruck standen, dauerte diese Phase der Forschung recht lang.

Interessanterweise zeigten alle Probanden, bis auf einen, eine große Offenheit für die Arbeit mit den Büchern, obwohl klar war, dass sie nicht die Adressaten dieser Bücher waren. Diese Tatsache kann damit erklärt werden, dass sich die Schüler dessen bewusst waren, dass sie die Bücher als Lernmaterial bewerten sollten.

### **Zusammenfassung der empirischen Forschung**

An dieser Stelle formuliere ich die wichtigsten Aussagen, die sich aus der empirischen Forschung ergeben.

Was die **Lesbarkeitskriterien** und ihren Einfluss auf den Leser anbelangt, lässt sich behaupten, dass **die deutschlernenden Probanden (aus der achten und neunten Grundschulklasse) den deutschsprachigen Zweitklässlern ähneln** und daher stark von der Lesbarkeit des Texts beeinflusst sind. **Das Textverständnis wird daher erheblich von der allgemeinen Lesekompetenz, von Leseerfahrungen und vom Leseinteresse beeinflusst.**

Selbst wenn ein Schüler also in der Muttersprache ein guter Leser ist und gern liest, sind die Lesbarkeitskriterien für ihn genauso wichtig wie für ein lesenlernendes Kind. Die Leseerfahrung hat erst beim Textverständnis einen Effekt.

Die Motivation für die Arbeit mit einem Erstlesebuch oder einem Erstleseheft hängt vom Zugang des Probanden zum Text und seiner Funktion ab. Man kann zwischen zwei Typen des Zugangs unterscheiden, nämlich dem:

- a) literarischen Zugang und
- b) pragmatischen Zugang.

Beim literarischen Zugang überwiegen bei der Auswahl des Erstlesebuchs/-hefts als Lernmaterial die Argumente wie: ich will mit einem echten Buch arbeiten, ich will echte Literatur lesen. Beim pragmatischen Zugang sind die folgenden Argumente präsent: Ich will die Geschichte verstehen und im Stande sein, sie problemlos zu Ende zu lesen. Ich will die

Geschichte als Anlass zum Sprechen nutzen. Ich will in das Heft Notizen machen. Zuerst möchte ich mit einem Erstleseheft arbeiten, später, wenn ich mir in der Fremdsprache sicherer bin, mit einem Buch.

Auf Grundlage der empirischen Forschung lässt sich die folgende These formulieren: **In den ersten Phasen des Deutschunterrichts wäre es bereichernd entweder mit Erstlesebüchern/-heften für den DaF-Unterricht, oder mit ausgewählten Textabschnitten aus Erstlesebüchern für lesenlernende Kinder zu arbeiten.** Später ist es, je nach Zielgruppe (und ihrer allgemeinen Lesekompetenz) möglich, nach einem Erstlesebuch zu greifen. Je nach Rahmenbedingungen durch die Sprachinstitution oder die Lehrkraft könnte die Lesefertigkeit innerhalb einer Lerngruppe auch differenziert gelernt werden; zum Beispiel kann eine Bibliothek eingerichtet werden, in der die Erstlesebücher/-hefte nach Schwierigkeitsgrad geordnet sind.

Weiterhin lässt sich auch behaupten, dass es keine erheblichen Unterschiede zwischen Deutsch lernenden Mädchen und Jungen in der achten/neunten Grundschulklasse gibt, was das Interesse am Thema des Erstlesebuchs betrifft, denn die Schüler akzeptieren ein Erstlesebuch/-heft als Lernmaterial und nicht als primär an sie adressiertes Medium. Das Hauptproblem könnte dann entstehen, wenn sie das konkrete Buch/Heft als zu kindlich und/oder von niedriger Qualität empfinden.

Es gibt eine Korrelation zwischen den anhand der Lesbarkeitskriterien als leicht lesbar eingestuften Erstlesebüchern und den Ergebnissen der empirischen Forschung: Die Erstlesebücher, die wir dem Niveau A1-A2 des Referenzrahmens zuordneten (Käthe Recheis – *Kleiner Bruder Watomi*, Saskia Hula – *Romeo und Juliane*), wurden von der Mehrheit der Probanden als die leichtesten zum Lesen empfunden. Zum Buch von Christiane Nöstlinger *Opageschichten vom Franz* kristallisierte sich eine interessante Tatsache heraus, nämlich, dass mehrere Probanden den Schreibstil der Autorin auch im Vergleich mit den Büchern über Watomi und über Romeo und Juliane am leichtesten verständlich fanden, obwohl der Text viele langen Sätze enthält. Diese Tatsache kann damit erklärt werden, dass sich die syntaktischen Muster häufig wiederholen, wodurch leichte Lesbarkeit unterstützt wird.

An dem Buch *Kleiner Bruder Watomi* schätzten die Probanden nicht nur die einfache Sprache, sondern auch die Gestaltung des Buchs (inkl. Illustrationen und das Verhältnis zwischen dem Text und den Illustrationen) sowie das Thema. Dadurch, dass die Auswahl dieses Buchs von den Probanden nicht nur durch das Kriterium der Lesbarkeit begründet wurde, erweist sich dieses Buch als sehr empfehlenswert für den DaF-Unterricht. Als

weiteren Vorteil dieses Buchs lässt sich einführen, dass der Textumfang sehr gering ist und das Buch dadurch leicht in den Unterricht integrierbar.

Zum Buch *Romeo und Juliane* gaben viele Probanden an, dass die Sprache leicht ist und sie den Text verstehen. Es war auch zu merken, dass es ihnen das Buch an sich gefällt. Einige Probanden lobten die Illustrationen. Dieses Buch ist zwar länger als die Indianergeschichte über Watomi, ist aber in Kapitel aufgeteilt, mit denen man im DaF-Unterricht isoliert arbeiten kann, da jedes Kapitel ein geschlossenes Thema mitbringt.

Für das Buch *Opageschichten vom Franz* entschieden sich diejenigen, die die Arbeit mit einem Text der Fremdsprache als Möglichkeit zum Gewinn neuer Sprachkenntnisse verstehen. Aus dieser Perspektive ergibt sich ein längerer Text als der bessere. Hinzu kommt die Tatsache, dass diesen Text manche Probanden als leicht lesbar empfanden und dass ihnen der Schreibstil gefiel. Anzunehmen ist, dass dies vor allem dank der sich wiederholenden syntaktischen Mustern der Fall ist und weil die literarische Sprache humoristisch wirkt. Aus diesem Grund eignet sich dieses Buch für die Arbeit am Syntax sowie für literarästhetisch produktive Schreibaktivitäten (zum Beispiel können Schüler den Stil nachahmen). Aufgrund des Textumfangs scheint es für den DaF-Unterricht angeraten, mit ausgewählten Textabschnitten zu arbeiten.

Für das Buch von Paul Maar *Das Sams und die Wunschmaschine* entschieden sich nur zwei Probanden und zwar aus dem Grund, dass sie den Text als leicht zum Lesen empfanden. Das eher geringe Interesse an diesem Buch kann unter anderem damit erklärt werden, dass das Buch viele unbekannte Wörter umfasst, dass den Deutschlernenden das Thema auf den ersten Blick nicht klar ist und dass das enthaltene Sprachmaterial sehr umfassend ist.

## **6 Möglichkeiten der Umsetzung der Erstlesebücher in den DaF-Unterricht anhand den Erkenntnissen über diese Gattung**

In diesem Kapitel wird die in der Einleitung aufgestellte Hypothese der Diplomarbeit anhand aller Erkenntnisse über die Erstleselektur, die in dem theoretischen sowie dem praktischen Teil der Diplomarbeit thematisiert wurden, überprüft. Der Hypothese nach **kann das Erstlesebuch (als Repräsentant der Leseanfängerliteratur sowie als Repräsentant der Leseanfängerliteratur für Fremdsprachler) zu einem festen Bestandteil des DaF-Unterrichts bereits ab der ersten Sprachstufe werden.**

Abhängig ist dies jedoch von bestimmten Bedingungen: Das Hauptproblem der Implementierung der Erstlesebücher in den DaF-Unterricht hängt mit der Adressatenausrichtung dieser Bücher mit. Wenn man diese Hürde jedoch nimmt (was möglich ist), bietet sich viel Raum für eine kreative, den Unterricht und seine Teilnehmer bereichernde Arbeit.

Bei der Auswahl eines Erstlesetexts für den DaF-Unterricht stellt sich das Finden eines thematisch akzeptierten Buchs als größte Herausforderung dar. Die empirische Forschung zeigte jedoch, dass auch ältere Schüler (14-/15-Jährige) Bücher, die primär an lesende Kinder adressiert sind, als Lernmaterial annehmen. Man kann behaupten, dass sie das Erstlesebuch dann akzeptieren, wenn sie die Lesbarkeit des Erstlesetexts als geeignet für ihr Niveau empfinden und wenn ihnen das Buch als Medium an sich gefällt (d. h. die Gestaltung des Buchs, inkl. Illustrationen). Es ist anzunehmen, dass die Problematik der Adressenausrichtung der Erstlesebücher bei den jüngeren Grundschulkindern leichter zu überwinden ist. Auch bei erwachsenen Deutschlernenden, die bereits eine Beruf ausüben, ist eine höhere Akzeptanz von an Kinder adressierten Büchern zu erwarten, weil sie sich entwicklungspsychologisch gesehen nicht mehr von der Kindheit abgrenzen.

### **6.1 Arbeit mit Literarizität der Erstlesetexte in Bezug auf Lesefertigkeit im Fremdsprachunterricht**

Erstlesebücher/-hefte sind ein selbstständiges Medium, mit dem an verschiedenen Fertigkeiten gearbeitet werden kann: nicht nur an der Fertigkeit Lesen und Leseverstehen, sondern auch der Fertigkeit Schreiben und Sprechen, sowie der Grammatik und dem Wortschatz und auch dem literarischen Lesen.



Eine Erstlesegeschichte kann als Anlass für Fragestellung, die auf das Ausdrücken der persönlichen Meinung zielt (Wie findest du die Geschichte?) und es kann mit der Geschichte auch das Hauptthema einer Unterrichtseinheit eröffnet werden.

Die Literarizität eines Erstlesebuchs, egal wie stark sie ausgeprägt ist, ermöglicht die Auseinandersetzung mit der literarästhetischen Dimension der Sprache. Schüler können zum Beispiel lexikalische Einheiten/Phrasen/Wendungen/Sätze suchen, die ihnen gefallen, und mit diesen dann einen eigenen Text schreiben. Oder sie können im Text diejenigen Passagen oder lexikalische Einheiten suchen, die in ihnen eine persönliche Reaktionen hervorrufen (Textteile, die sie belustigen/überraschen/emotional fesseln/nerven/stören usw.).

Der kurze Umfang der Erstlesetexte ermöglicht auch eine vereinfachte literarische Analyse; man kann sich den einzelnen Komponenten der Geschichte (Figuren, zeit-räumliche Situierung, Handlung) sowie den Themen und Motiven oder der Erzählinstanz widmen. Die einzelnen Komponenten der Geschichte können beispielsweise als Anlass zu produktiven Aktivitäten verwendet werden: Schüler können aus der Perspektive einer bestimmten Figur eine andere Figur bzw. die Beziehung zwischen ihnen beschreiben. Sie können die Geschichte auch aus einer anderen Perspektive nacherzählen (d. h. die Erzählinstanz ändern). Die Möglichkeiten der kreativen Arbeit an einer Erstlesegeschichte sind unerschöpflich.

An diesem Punkt muss die Frage gestellt werden, **was der literarästhetische Ansatz den Lernenden bringt**. Erstens ermöglicht dieser Ansatz den Lernenden, einen eigenen, emotionalen Zugang zum Text und zur Fremdsprache zu entwickeln. Kreative Arbeit mit dem Text und das Sprachspiel erweitern das Sprachsystem, das man richtig und präzise verwenden muss, um den Aspekt der lebendigen Sprache, mit der man spielen kann (sowie das auch Schriftsteller machen) hervorzugeben. Die Arbeit mit Literarizität offenbart die Sprache als offenes, mehrdeutiges, bildhaftes Symbolsystem.

Zweitens ist zu erwarten, dass sich bei Deutschlernenden, die von Anfang an in Kontakt mit lesbaren Erstlesetexten kommen, eine Offenheit zu unbekannten Texten allgemein entwickelt. Die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte empirische Forschung zeigte, dass allgemeine Leseerfahrungen beim Verständnis eines Fremdsprachtexts helfen, daher ist anzunehmen, dass vorhandene Leseerfahrungen in der Fremdsprache das Textverständnis von sprachlich schwierigeren Fremdsprachtexten erleichtern, zumindest, was eine offene Haltung zum Text angeht.

## 6.2 Kriterien der Auswahl eines geeigneten Erstlesetexts

### Auswahl unter Berücksichtigung der Lesbarkeit

Wenn sich eine Lehrkraft für die Arbeit mit einem Erstlesetext entscheidet, sollte sie imstande sein, zunächst die Lesbarkeit des Texts einzuschätzen. Die Lesbarkeitskriterien, die bei der Auswahl eines Erstlesebuchs für ein lesenlernendes Kind gelten, haben auch im DaF-Kontext ihre Relevanz. Ein leicht lesbarer Text wird unter anderem von folgenden Kriterien geprägt:

- **Anteil der unterschiedlichen Wörter,**
- **Anteil der nichthäufigen Wörter,**
- **Anteil der drei-und-mehrsilbigen Wörter,**
- **Anteil der Nebensätze,**
- **Anteil der Attribute,**
- **Tempusverwendung** (Präsens als das einfachste Tempus; Einheitlichkeit der Tempusverwendung).

Diese Kriterien wurden sowohl in der Leseforschung bei lesenlernenden Kindern, als auch bei Deutsch lernenden Jugendlichen überprüft.

Es können auch andere Lesbarkeitskriterien mitgedacht werden, wie zum Beispiel die, welche von Peter Conrady oder von Reber und Schönauer-Schneider formuliert wurden.<sup>254</sup>

Für den Fremdsprachunterricht lassen sich auch die Kriterien, die mit dem Wortschatz zusammenhängen, um das Kriterium der **Wortähnlichkeit in Bezug auf andere Sprachen** (vor allem auf die Muttersprache und auf Englisch) erweitern. Manche verwendeten deutschen Wörter können den Wörtern einer (dem Lernenden) bekannten Sprache ähneln, was das Textverständnis erleichtern kann.

### Auswahl unter Berücksichtigung der literarischen Merkmale

Bei der Auswahl eines Erstlesetexts sollte man auch dessen inhaltliche Komponente mitdenken. Zur Beurteilung der Qualität einer Erstlesegeschichte kann man Maiers Merkmale literarischer Qualität einsetzen: organische Einheit, Echtheit und Spannung. Wenn es sich um

---

<sup>254</sup> Diese Lesbarkeitskriterien sind in meiner Bachelorarbeit auf den Seiten 39 bis 41 zu finden.

ein Erstleseheft oder einen sprachlich sehr einfachen Text handelt, sollte man außerdem die Originalität der Pointe einschätzen, da sich diese in der Forschung im DaF-Kontext neben der einfachen Sprache als wichtiges Kriterium herausgestellt hat.

Das Thema des Erstlesetexts sollte die Lernenden nicht abschrecken. Die Leseforschung zeigt, dass sich Jugendliche durchaus nicht weigern, mit einem Text für kindliche Adressaten zu arbeiten. Wenn der Text in irgendeiner Hinsicht ansprechend ist, akzeptieren auch jugendliche Lernende diesen Text als Lernmaterial.

### **Auswahl unter Berücksichtigung der graphisch-formalen Seite (des Mediums)**

Vorsichtig muss man bei der Auswahl eines Erstlesebuchs/-hefts im Hinblick auf die graphisch-formale Seite des Mediums vorgehen. Es sollten die folgenden Kategorien berücksichtigt werden:

- **Buchdeckel,**
- **Buchgliederung,**
- **Schrift (Schrifttyp, Schriftgröße, Durchschuss, Zeilenlänge),**
- **Textumfang,**
- **Illustration.**

Dabei sollten die folgenden Fragen in Erwägung gezogen werden: Sieht der Buchdeckel nicht zu „kindlich“ aus? (Der Buchdeckel stellt die erste Interaktion zwischen dem Medium und den Lernenden dar, also ist es essentiell, dass der erste Eindruck nicht negativ ist.)

Was die Buch-/Textgliederung betrifft, sollte überlegt werden: Ist der Text in Kapitel aufgeteilt? Wenn ja, ist es für die Unterrichtszwecke nützlich? Wie ist der Text auf der Seite geordnet? Ist der Text sinnvoll und anschaulich gegliedert?

Wie groß ist der Textumfang? Ist der Text zu lang/kurz für meine Unterrichtszwecke? Wie ansprechend sind die Illustrationen? Werden sie meinen Schülern gefallen? Diese und andere Fragen sollen vor der Auswahl geklärt werden, damit man Lerner zur Auseinandersetzung mit dem Erstlesebuch/heft motiviert.

### 6.3 Beispiele konkreter Aktivitäten mit Erstlesetexten im DaF-Unterricht

Bei einer Geschichte handelt es sich um eine geschlossene Symboleinheit, die eine Pointe hat und durch Kausalität verbunden ist. Das ermöglicht nicht nur ein besseres Textverstehen (im Unterschied zu einem Textfragment aus einem Kursbuch), sondern auch ein großes Potenzial für verschiedene Lernaktivitäten. Eine kurze Geschichte kann man auch in fast jede Unterrichtseinheit funktional einpassen.

Die Aktivitäten können beispielsweise folgendermaßen aussehen:

- **Selbstständige Arbeit (differenzierter Unterricht):** Zum Erstlesetext bekommen Schüler ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Aktivitäten, die sie selbst erarbeiten können. Jede/r SchülerIn kann sich eine Erstlesegeschichte mit passender Textschwierigkeit aussuchen.
- **Fragmente einer Nacherzählung der Geschichte richtig zusammensetzen:** Schüler bekommen ein Blatt Papier mit chronologisch aufgereihten Bildern aus einer Geschichte, müssen zu den Bildern ein richtiges Textfragment aus der Geschichte zuordnen und dieses dann auf das Arbeitsblatt schreiben. Die Textfragmente können auf mehrere Stationen verteilt sein.
- **Arbeit mit Literarizität im Bereich Wortschatz und Morphosyntax:** Schüler können nach Wörtern oder Phrasen suchen, die sie emotional ansprechen, zum Beispiel: *Finde im Text ein Wort, das du schön findest. Finde im Text ein Wort, das schön klingt. Finde im Text eine Phrase/Wendung, die dir gefällt. Was gefällt dir daran? Welches Wort gefällt dir gar nicht? Warum?* usw.
- **Aussprache üben:** Die Lehrkraft liest die Geschichte laut vor und die Schüler schreiben Notizen zur Aussprache auf. Als Hausaufgabe können die Schüler, die Geschichte richtig lesen zu üben. Dazu können sie als Unterstützung ein Video mit der Aufnahme der richtigen Aussprache bekommen. Dies kann die Schüler motivieren, weil sie sich mit der Geschichte in heimischer Umgebung auseinandersetzen können.
- **Lesen in verteilten Rollen:** Schüler verteilen sich die Rollen (einzelne Figuren und der Erzähler) untereinander und lesen die Geschichte gemeinsam.
- **Eigene Meinung ausdrücken:** Die Lehrkraft kann nach der Beurteilung ausgewählter Ereignisse oder Figuren der Geschichte fragen. Zum Schluss kann auch die Frage *Wie findest du die Geschichte?* gestellt werden. Diese Frage kann auch eine Diskussion über die Interpretation anregen.

- **Neue Grammatik induktiv erlernen:** Anhand des Texts kann auch neue Grammatik induktiv erlernt werden.
- **Schreibaktivitäten:** An das Lesen kann eine Vielzahl verschiedener Schreibaktivitäten angeschlossen werden. Zum Beispiel können die Schüler eine Nacherzählung der Geschichte verfassen oder ergänzen oder ein alternatives Ende entwerfen.

### 6.3.1 Beispiele der Arbeit mit konkreten Erstlesetexten im DaF-Unterricht

In meiner Lehrpraxis arbeite ich zum Beispiel mit dem Erstlesebuch von Christiane Nöstlinger *Opageschichten vom Franz*, das unter anderen Büchern in der durchgeführten Leseforschung eingeschlossen war, und ich gliedere dieses Buch, das unter anderem das Thema Familie verarbeitet, gleich in die ersten Unterrichtsstunden für die Anfänger ein.

Die erste Lektion im Fremdsprachenunterricht fängt üblicherweise mit der Fähigkeit an, sich vorstellen zu können, und eins der folgenden Themen ist das Thema Familie. Das Lernziel ist, die eigene Familie beschreiben und vorstellen und auf die gestellten Fragen zum Thema Familie reagieren zu können. Zu diesem Thema eignet sich das Buch *Opageschichten vom Franz* von Christiane Nöstlinger besonders gut, denn das Buch fängt mit der Beschreibung der Familie von Franz an. Die fünfte Seite des Erstlesebuchs ist sogar für diejenigen Lernenden mehr oder weniger verständlich, die mit Deutschlernen erst vor kurzem begonnen haben. Am Beispiel dieses Buchs möchte ich vorstellen, wie ich in meiner Praxis mit dem Erstlesetext arbeite.

Abb. 12: Seite 5 aus dem Erstlesebuch *Opageschichten vom Franz* von Ch. Nöstlinger



- **Literarisches Material:** Seite 5 aus dem Buch *Opageschichten vom Franz*;
- **Klasse (Zielgruppe):** 12 Schüler aus der dritten Klasse eines Gymnasiums im Alter von 13/14 Jahren;
- **Vorkenntnisse der Zielgruppe:** Wortschatz zum Thema Familie (außer der umgangssprachlichen Bezeichnungen Papa, Mama), das Verb wohnen, das Adjektiv „tot“ ;
- **Fehlende Kenntnisse in Bezug auf das literarische Material:** 4. Fall, Vergangenheitsformen, Nebensätze, angewandter Wortschatz (Altersheim, weit, Hasengasse, sterben, da, schon, Welt, kommen);
- **Sprachniveau:** A0 (die Aktivität fand in der vierten Stunde zum Thema Familie und in der fünfzehnten Stunde nach Schuljahrsbeginn statt);
- **Ziel:** Schüler schreiben eine Nacherzählung von Nöstlingers Beschreibung der Familie vom Franz, dabei werden statt des Franz sie zur Hauptfigur der Geschichte. Ein nicht zu unterschätzendes Ziel war auch die Stärkung des Selbstbewusstseins in der

Auseinandersetzung mit einem authentischen literarischen Text, dessen Schwierigkeit das bereits erreichte Sprachniveau überschreitet. Außerdem wurden die Grundlagen für die Aneignung der literarischen Sprache einer Fremdsprache gelegt. Überdies kann man mit dem Text über Franz eine Basis für die induktive Erklärung des 4. Falls schaffen.

Die Aktivität begann damit, dass ich den Schüler das Buch *Opageschichten vom Franz* zeigte und vorstellte. Da ich im Unterricht nur auf Deutsch spreche, waren die Informationen sehr kurz. Die Schüler verstanden, dass es sich um ein Buch aus Österreich handelt, dass es an kleine Kinder adressiert ist, dass die Autorin Christiane Nöstlinger sehr bekannt und beliebt ist und dass die Geschichten vom Franz ein Bestseller sind.

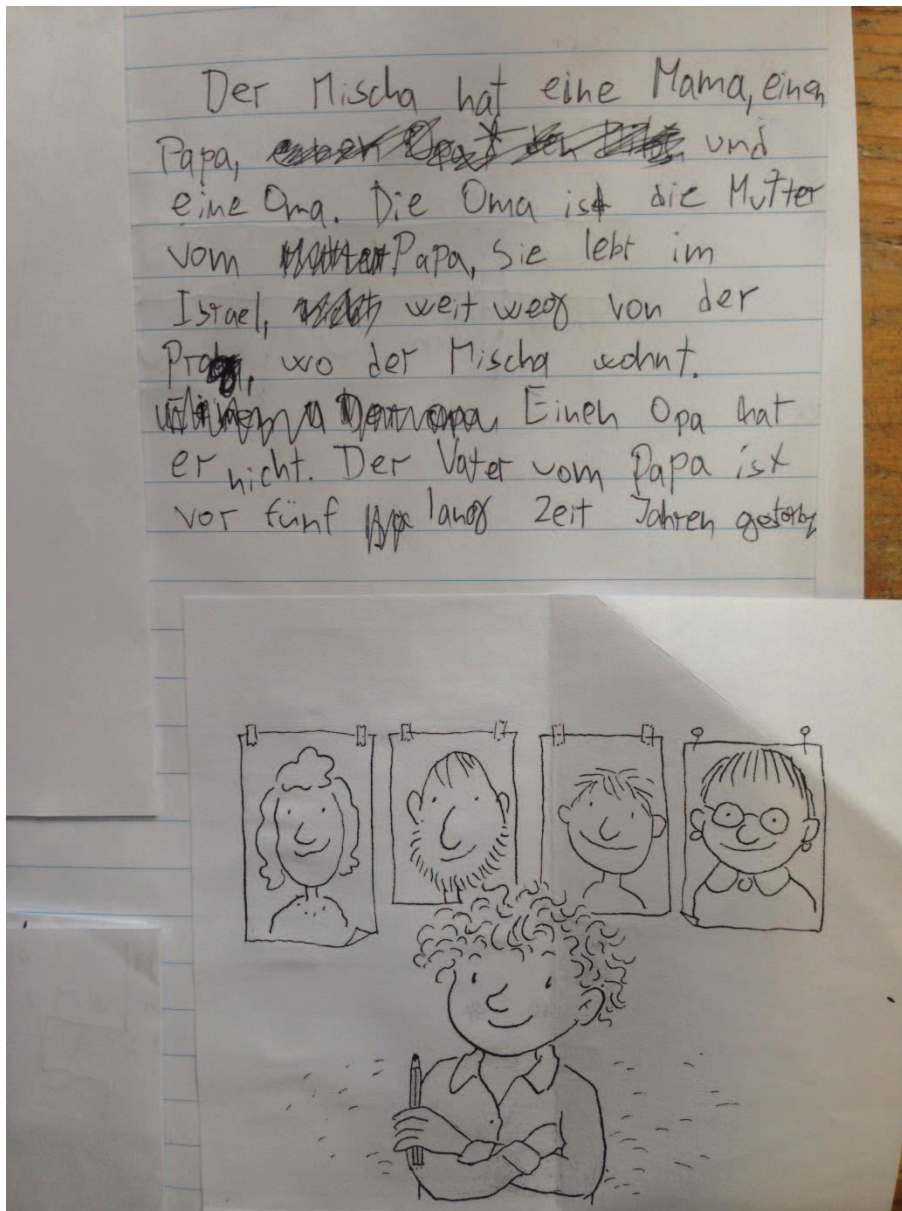
Dann teilte ich den Schüler eine Kopie der Seite 5 aus dem Buch aus und ausgewählte Schüler lasen den Text laut vor. Nach dem Lautlesen stellte ich die folgenden Fragen: *Versteht ihr den Text? Versteht ihr den Text sehr gut, ein bisschen oder gar nicht?* Die Fragen begleitete ich mit Gestik und Mimik. Dann fragte ich gezielt nach dem Verständnis und die Schüler sollten ihre Antwort durch Handzeichen signalisieren. Die meisten antworteten, dass sie den Text ein bisschen verstanden.

In der nächsten Phase übersetzten wir den Text zusammen. Die Schüler lasen den Text Satz für Satz noch einmal und versuchten die Bedeutung der Sätze herauszufinden, sehr oft leiteten sie die Bedeutung aus dem Kontext richtig ab. (Eis Missverständnis gab es zum Beispiel beim Wort Altersheim, von dem sie dachten, es wäre eine Stadt.)

Ihre nächste Aufgabe war, einen Text zu schreiben, der dem gleichen Schema wie der Text über Franz folgt, nur dass sie selbst die Hauptfigur sind. Die Schreibaktivität machte den Schüler offensichtlich Spaß, sie fragten nämlich beim Schreiben viel und als wir anschließend einige Texte laut im Plenum lesen wollten, gab es viele Freiwillige. Bei einigen vorgelesenen Texten wurde sogar geklatscht.

An dieser Stelle wird einer von diesen Texten als Scan präsentiert; weitere Texte sind im Anhang zu finden.

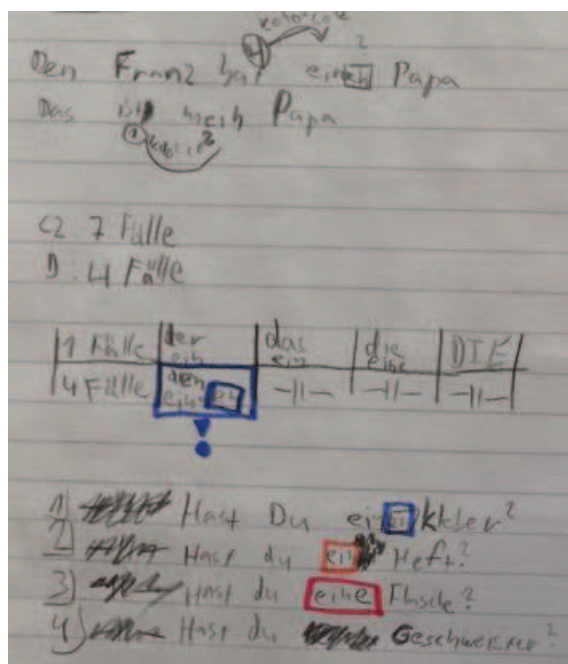
Abb. 13: Schülertext als Ergebnis einer auf das Buch *Opageschichten vom Franz* bezogenen Schreibaktivität



In der nächsten Unterrichtsstunde erklärte ich den Schüler auf induktive Weise den 4. Fall: Ich fragte nach dem Unterschied zwischen dem Satz *Der Franz hat einen Papa* und dem Satz *Das ist mein Papa*. Die Schüler entdeckten den 4. Fall allein.



Abb. 14: Induktive Erklärung des 4. Falls, anhand des Erstlesetexts aus dem Buch *Opageschichten vom Franz*



Anhand dieser Lernaktivität möchte ich zeigen, wie man mit konkreten Passagen aus Erstlesebüchern im Fremdsprachunterricht arbeiten kann und dass diese Texte vor allem aus dem Grund nützlich sind, weil sie leicht lesbar und deshalb bereits auf den Stufen der elementaren Sprachverwendung anwendbar sind. Ihr fremdsprachdidaktisches Potenzial ist sehr breit: Lesen üben, Aussprache üben, Textverständnis, Schreiben, neue Grammatik erklären usw., je nachdem, welcher Text ausgewählt wurde. Überdies bringen authentische Erstlesetexte (für Muttersprachler) nicht nur die fremde Kultur näher, sondern auch die Möglichkeiten der Literarizität der Fremdsprache.

In meiner Lehrpraxis arbeite ich auch mit Erstlesegeschichten, die ich selbst verfasst habe und die von Muttersprachlern kontrolliert wurden. Ich appliziere sie in den ersten Unterrichtseinheiten bei Schülern, die mit Deutsch anfangen. Diese Erstlesegeschichten können ihrer Natur nach den Lernenden die fremde Kultur nicht näher bringen, können aber als Sprachmaterial und als Anlass zu vielen Aktivitäten dienen, eben weil es sich um Geschichten handelt.

Eine der Geschichten heißt *Du bist blind* und erzählt von einem Mädchen (Emma), das von ihrem Mitschüler (Uwe) wegen ihrer Brille ausgelacht wird. Er sagt, dass Emma blind sei. Auf dem Schulweg stolpert er jedoch über einen Stein und wird nun von anderen Kindern

ausgelacht, dass er (selbst) blind sei. Emma lacht aber nicht mit und hilft ihm aufzustehen. Im Unterricht kann man mit dieser Geschichte vielseitig arbeiten.

**Abb. 15:** Buchumschlag der Erstlesegeschichte *Du bist blind* von Šárka Brzková



- **Lernmaterial:** Erstleseheft *Du bist blind*;
- **Klasse (Zielgruppe):** ungefähr 12 Schüler aus der dritten Klasse eines Gymnasiums im Alter von 13/14 Jahren;
- **Vorkenntnisse der Zielgruppe:** Wortschatz zum Thema „sich vorstellen“ (ich heiße, mein Name ist), Höflichkeitswörter: bitte, danke, Bezeichnungen von Menschen (Mann, Frau, Junge, Mädchen, Kind, Baby, Herr, Frau), Schulsachen, Possessivpronomen (mein, dein), das Verb sein, sich fühlen (in der ersten und zweiten Person im Singular), finden (in der ersten und zweiten Person im Singular), Negation (nein, nicht, kein);
- **Fehlende Kenntnisse in Bezug auf das Lernmaterial:** angewandter Wortschatz (blind, eine Brille, tragen, lachen, sagen, aber, dann, über einen Stein stolpern, alle, helfen, rot werden), 4. Fall;
- **Sprachniveau:** A0 (das Lernmaterial wurde in der siebten Stunde nach Schulbeginn eingesetzt);
- **Ziel:** Schüler können einen deutschsprachigen Text phonetisch richtig erlesen, sie können Fragen zum Textverständnis richtig beantworten, sie können eine eigene Meinung zur Geschichte ausdrücken, sie leiten die regelmäßigen Verbindungen ab.

## Aussprache üben

Jede/r SchülerIn bekommt etwa in der siebten Unterrichtseinheit die Geschichte *Du bist blind* in Form eines Heftleins (einige Seiten im Farbdruck, andere schwarz-weiß). Ich lese die Geschichte laut vor und die Schüler sollen in die Hefte Notizen zur Aussprache machen.

## Leseverständnis

Dann lesen wir die Geschichte noch einmal zusammen, jeder Schüler liest eine Seite, versucht den Text phonetisch richtig zu erlesen und auch zu übersetzen. Ich habe bisher die Erfahrung gemacht, dass alle die Geschichte sehr gut verstehen, weil die unbekannten deutschen Wörter Wörtern aus dem Tschechischen (z.B. Brille) oder Englischen (z.B. blind) ähneln; andere Phrasen leiten sie entweder vom Kontext der Geschichte oder vom Bild ab.

## Eigene Meinung ausdrücken

Zum Schluss sollen die Schüler die Frage *Wie findest du die Geschichte?* beantworten und sowohl die Frage, als auch die Antwort ins Heft schreiben.

## Neue Grammatik induktiv erklären

Dann bekommen sie eine Tabelle mit dem Titel „typische deutsche Verbendungen“ und sollen aus der Geschichte die Verbendungen herausuchen.

Abb. 16: Tabelle „typische deutsche Verbendungen“ als Begleitmaterial zum Erstleseheft *Du bist blind*

Typische deutsche Endungen	
ich dank <input type="text"/>	wir lach <input type="text"/>
du bi <input type="text"/>	ihr lach <input type="text"/>
er/sie/es lach <input type="text"/>	sie/Sie geh <input type="text"/>
Výjimky: ich bin, ich weiß	

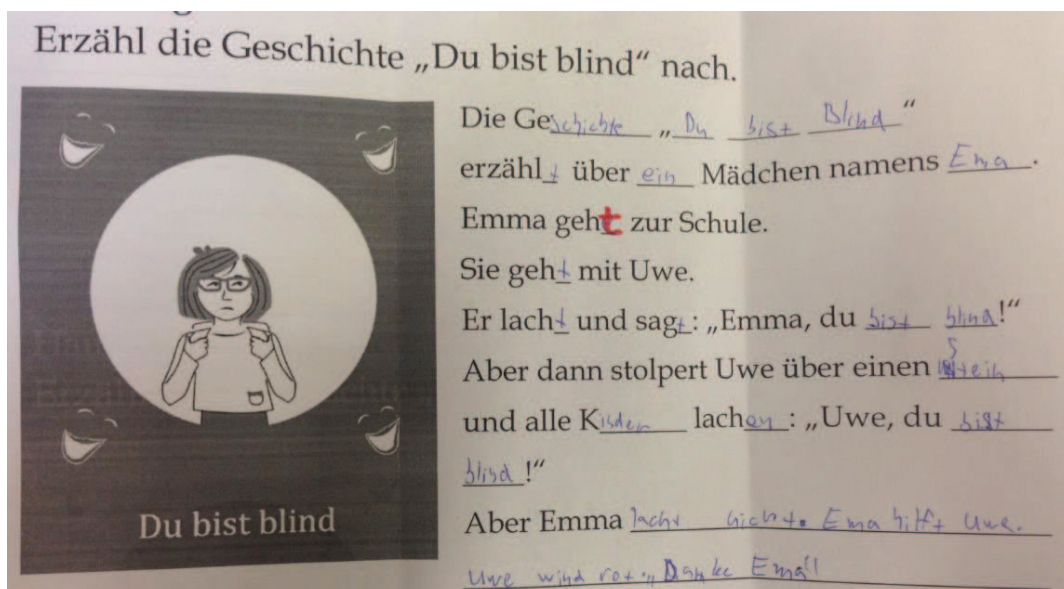
Die Hausaufgabe der Schüler ist, die Geschichte richtig lesen zu üben. (Dazu schickte ich ihnen ein Video per E-Mail.) Sie werden informiert, dass ich jeden/jede prüfen werde (die

Note besteht aus der Bewertung der Aussprache, des Textverständnisses und der Beantwortung von zusätzlichen Fragen).

## Schreibaktivitäten

In Unterrichtsstunden arbeiten wir ein paar Minuten mit der Geschichte. Zum Beispiel, zum Üben der Aussprache lesen wir das Buch in verteilten Rollen oder die Schüler sollen eine Nacherzählung der Geschichte ergänzen (wobei sie die Verbindungen sowie neue Wörter üben); dabei können sie das Erstleseheft benutzen.

Abb. 17: Nacherzählung der Erstlesegeschichte *Du bist blind*



An die Geschichte können auch andere Schreibaktivitäten angeknüpft werden, zum Beispiel: *Beschreib Uwe aus der Perspektive von Emma (oder umgekehrt): Wer ist das? Wie sieht er/sie aus? Wie ist er/sie?*

## Komplexe Interaktion mit dem Text

In den nächsten Stunden lesen die Schüler die Geschichte jeweils am Ende der Stunde und bekommen Fragen dazu. Zum Beispiel: *Wie heißt die Geschichte? Wer ist das? Was ist das? Was macht er/sie? Wie findest du die Geschichte? Wie fühlt sich Emma? Wie heißt X auf Tschechisch?* Der große Vorteil einer solchen Überprüfung ist, dass das Resultat von der Vorbereitung, teils von der Improvisation und vom Zufall abhängt. Es zeigt sich, ob und wie viel Energie die Schüler in das Üben der Aussprache und das Lesen investierten. Es zeigt sich

aber auch, wie gut sie mit dem Text umgehen können und wie gut sie auf die gestellten Fragen reagieren können. Manchmal bekommen sie eine Frage, die sie nicht verstehen, aber das ist kein Problem, wenn sie mit dieser Situation umgehen können. Einige fragen dann: *Wie bitte? Wie heißt X auf Tschechisch?* Oder sagen: *Ich verstehe nicht.* Eine Note bekommen sie dann für die Gesamtinteraktion mit dem Buch und mit mir als Gesprächspartner.

Die Fragen können mit dem Erwerb neuer Sprachkenntnisse variiert werden, so werden beispielsweise einige Schüler, die die Geschichte in den folgenden Stunden lesen, gefragt, welche Eigenschaften Uwe oder Emma haben (*Wie ist Uwe/Emma?*).

In diesem Unterkapitel wurde gezeigt, dass die Arbeit mit einem Erstlesetext sehr vielfältig sein kann. Es gibt Lehrkräfte, die bevorzugen, ein Leitmaterial zu verfolgen und mit ihm ihren Unterricht zu planen. Für diese Lehrer wäre heutzutage die Implementierung eines Erstlesetexts eher schwierig, denn es gibt bis dato keine ausgearbeitete Methodik. In dieser Diplomarbeit wurden jedoch einige konkreten Aktivitäten präsentiert, die als Inspiration dienen können.

Auf der anderen Seite gibt es auch Lehrkräfte, die bei der Planung ihres Unterrichts große Freiheit schätzen und genau für diesen Lehrtyp könnten Erstlesebücher eine neue Quelle der Unterrichtsmaterialien werden. In dieser Diplomarbeit wurde beschrieben, wie man sich für ein sprachlich sowie inhaltlich geeignetes Erstlesebuch entscheiden kann. Die Implementierung des ausgewählten Erstlesebuchs oder Erstlesetexts in den DaF-Unterricht ist dann vor allem von Kreativität der Lehrkraft abhängig. In dieser Diplomarbeit wurde jedoch gezeigt, dass es möglich ist und dass es viele Vorteile hat, was die Breite der Lernaktivitäten und das Erreichen von Lernzielen betrifft.

## Schluss

Die vorliegende Diplomarbeit beruht auf der Hypothese, dass die Buchgattung Erstlesebuch als Repräsentant der authentischen Leseanfängerliteratur des im deutschsprachigen Raums in den Kontext des DaF-Unterrichts übertragbar ist und dass man dank dieser Gattung mit Texten von gewisser Literarizität bereits auf den elementaren Stufen des Fremdsprachunterrichts arbeiten kann, d. h., dass das Erstlesebuch als Lernmaterial im DaF-Unterricht bereits auf den sprachlichen Niveaus A0/1-A2 zum Einsatz kommen. Die Hypothese wurde durch die Untersuchung der Erstlesebücher aus verschiedenen Perspektiven überprüft und bestätigt.

Zuerst wurde der DaF-Kontext näher beschrieben, so dass es deutlich wird, wodurch dieser Kontext, in den das Erstlesebuch übertragen wird, geprägt ist. Es wurde die Rolle von Literatur im DaF-Kontext untersucht, wobei die Relevanz einer geeigneten **Didaktik der Literarizität** (statt der Literaturdidaktik, bei der die literarische Kognition im Mittelpunkt steht) untermauert wurde; Didaktik der Literarizität ist dabei als Arbeit mit Merkmalen der literarästhetischen Text-Dimension zu verstehen. Daneben wurde die Rolle der Literatur als Kulturträger thematisiert, und zwar in dem Sinne, dass die Begegnung mit Literatur im Fremdsprachunterricht neben dem Kennenlernen einiger Aspekte der fremden Kultur vor allem zur Entwicklung eines allgemeinen, komplexen Verständnisses für kulturelle Ausdrucksformen beiträgt. In Bezug auf den Einsatz der Literatur im DaF-Unterricht wurden sodann viele Argumente und Gegenargumente aufgezählt und verglichen. Die aufgezählten Pro-Argumente bezogen sich auf die Möglichkeiten für Schüleraktivitäten auf allen Ebenen sowie auf die kreative Produktionsarbeit, auf die Verbesserung von metakognitiven Fertigkeiten und auf die kulturelle Sozialisation. Anhand der Argumente wurde festgestellt, dass **der Literatureinsatz im DaF-Unterricht eng mit der Langfristigkeit der Lern-/Lehrperspektive zusammenhängt**. Aus kurzzeitiger Sicht erscheint der Literatureinsatz im DaF-Unterricht als nicht effektiv genug, **aus langfristiger Sicht bildet er jedoch eine wichtige Basis für den komplexen sprach-kulturellen Unterricht. Didaktik der Literarizität ist aber in beider Hinsicht fruchtbringend**.

Es wurde auch die Position literarischer Texte im GER und CEFR-CV in Bezug auf die Fertigkeit Lesen, thematisiert. In den beiden EU-Dokumenten, die zwar nicht verbindlich sind, die aber die Unterrichtspraxis stark prägen, steht Literatur im Hintergrund, denn die Dokumente zielen vor allem auf die kommunikative Kompetenz. **Literatur** in einer

alternativen Position soll die kommunikative Kompetenz nicht in den Hintergrund drängen, sie **soll jedoch als integrale Ergänzung des Fremdsprachunterrichts auftreten.**

Die Gattung **Erstlesebuch** gehört **zum Teil den didaktischen Texten** (denn ihre Primärfunktion ist nicht literarästhetisch, sondern lesedidaktisch), **zum Teil der Belletristik an.** Das Merkmal Literarizität erweist sich also bei der Untersuchung von Erstlesebüchern sehr geeignet.

Die Implementierung von Erstlesebüchern für Muttersprachler **im DaF-Unterricht stellt sich als die größte Herausforderung die Adressatenorientierung dar.** Die primären Adressaten dieser Bücher sind nämlich lesenlernende Kinder und diese Tatsache beeinflusst natürlich die inhaltliche Komponente der Erstlesebücher. Diese Hürde ist allerdings zu überwinden, denn die empirische Leseforschung bei Deutsch lernenden Jugendlichen zeigte, dass sie Erstlesebücher, die sie als Bücher von guter Qualität empfinden, als Lernmaterial in Kauf nehmen.

In dieser Diplomarbeit wurden die Erstlesebücher im Hinblick auf ihre mögliche Verwendung im Fremdsprachenunterricht untersucht. Unter die Lupe wurden die Erstlesebücher *Kleiner Bruder Watomi* von Käthe Recheis; *Opageschichten vom Franz* von Christiane Nöstlinger; *Romeo und Juliane* von Saskia Hula; *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* von Usch Luhn; *Hallo, kleiner Delfin* von Tatjana Weiler; *Das Sams und die Wunschmaschine* von Paul Maar genommen. Ihre strukturellen Komponenten wurden in Zusammenhang mit ihren literarischen Merkmalen analysiert. Das Kriterium der Lesbarkeit wurde in Verbindung zu den im GER aufgeführten Sprachkompetenzen gestellt. Aus der Analyse ergab sich, dass **literarische Qualität durch das Einhalten der Lesbarkeitskriterien nicht unbedingt geschmälert wird, obwohl die Rücksicht auf Lesbarkeit die Ausdrucksmöglichkeiten begrenzt.** Vier von diesen Erstlesebüchern (*Kleiner Bruder Watomi*; *Opageschichten vom Franz*; *Romeo und Juliane*; *Das Sams und die Wunschmaschine*) stellten sich, im Hinblick auf DaF-Unterricht auf den elementaren Sprachstufen (A0/1-A2), als geeignet, leicht lesbar und zugleich literarästhetisch interessant heraus; diese Erstlesebücher wurden auch in der empirischen Leseforschung im DaF-Kontext eingesetzt. Die empirische Leseforschung fand an einer Prager Grundschule statt, an der Schüler ab der sechsten Klasse Deutsch lernen. An der Forschung nahmen 22 Schüler aus der achten und neunten Klasse teil (d. h. Kinder im Alter von 13/14, bzw. von 14/15 Jahren). Anhand der Leseforschung lässt sich in Bezug auf die Lesbarkeitskriterien behaupten, dass **die Deutsch lernenden Probanden (aus der achten und neunten Grundschulklasse) beim Lesen eines deutschsprachigen Texts den deutschsprachigen Zweitklässlern ähneln** und

daher **stark unter dem Einfluss von Lesbarkeitskriterien stehen. Ihr Textverständnis wird erheblich von ihrer allgemeinen Lesekompetenz, von Leseerfahrungen und vom Leseinteresse beeinflusst:** Je größer die Leseerfahrungen, das Leseinteresse und die Lesekompetenz sind, desto höher ist das Potenzial, den Text zu verstehen.

Die Leseforschung zeigte, dass die Motivation der Lernenden für die Arbeit mit einem Erstlesebuch (für Lesenlernende) oder einem Erstleseheft (für Deutschlernende) von ihrem Zugang zur Funktion dieser Texte abhängt. Manche Lernende nehmen den Erstlesetext vor allem als literarischen Text und würden im Fremdsprachunterricht lieber mit einem authentischen Erstlesebuch für Lesenlernende arbeiten, manche Lernende sehen den Erstlesetext überwiegend als Lernmaterial an und würden sich im Unterricht lieber mit einem Erstleseheft für Deutschlernende beschäftigen.

Auf Grundlage der empirischen Forschung im DaF-Kontext formulieren wir diese Schlussfolgerung: **In den ersten Phasen des Deutschunterrichts ist es bereichernd entweder mit Erstlesebüchern/-heften für Deutschlernende, oder mit ausgewählten Textabschnitten aus den Erstlesebüchern für lesenlernende Kinder zu arbeiten.** Später, je nach der Zielgruppe (und ihrer allgemeinen Lesekompetenz) ist es möglich, zu einem Erstlesebuch zu greifen.

Anhand von Theorie und Forschung wurden **Kriterien für die Auswahl eines geeigneten Erstlesetexts für den DaF-Unterricht formuliert. Diese Kriterien beziehen sich auf Lesbarkeit (Lesbarkeitskriterien), auf literarische Merkmale (Einheit, Echtheit und Spannung) und auf die graphisch-formale Gestaltung des Buchs (Buchdeckel, Buchgliederung, Schrift, Textumfang, Illustration).**

Im letzten Kapitel wurden konkrete Lernaktivitäten mit Erstlesetexten vorgestellt. Dabei wurde das breite Spektrum der Arbeit mit einem Erstlesebuch/-text offenbart. Es wurden auch Schülerprodukte der konkreten Lernaktivitäten präsentiert, an denen abzulesen ist, dass die Arbeit mit Erstlesetexten den Sprachunterricht bereichert und messbare Ergebnisse bringt. Daher lässt sich behaupten, dass die Implementierung der Erstlesebücher in den DaF-Unterricht zahlreiche Möglichkeiten didaktischer Arbeit sichert, die den Lehrkräften einen freien Raum für eigene Kreativität zur Verfügung stellen, ohne auf das Erreichen konkreter sprachlicher Lernziele verzichten zu müssen. Genau, weil man durch das Material Erstlesebuch sowohl sprachliche, als auch literarische Lernziele erreichen kann, stellen Erstlesebücher ein Element dar, mit dem man den DaF-Unterricht attraktiver machen kann und durch das der Unterricht zugleich an Qualität gewinnt.



## Resümee

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Buchgattung Erstlesebuch als Lernmaterial für den DaF-Unterricht auf den Stufen der elementaren Sprachverwendung (A0/1-A2). Den Gegenstand der Untersuchung stellt daher eine textlich-literarische Analyse des Erstlesebuchs und die Feststellung möglicher Bedingungen für die Implementierung dieser speziellen Gattung, deren Charakter im Spannungsfeld zwischen Literatur, Literaturdidaktik und Lesedidaktik liegt, in den Kontext des Fremdsprachunterrichts.

Die Arbeit beruht auf der Hypothese, dass solche Bedingungen zu schaffen sind und setzt sich zum Ziel, diese Hypothese kritisch zu beurteilen. Im Rahmen der Diplomarbeit wird die Methodik für die Arbeit mit dieser Gattung entworfen und es werden auch Kriterien für die Auswahl eines geeigneten Texts aufgestellt. Die Methodik der Untersuchung basiert auf theoretischen Erkenntnissen über den Kontext des DaF-Unterrichts und über die Rolle der Literatur in diesem Kontext einerseits und auf der Beschreibung der Gattung Erstlesebuch andererseits. Aufgrund der theoretischen Basis wird die Eignung der Gattung Erstlesebuch für den DaF-Unterricht durch eine textlich-literarische Analyse ausgewählter Erstlesebücher und durch eine empirische Leseforschung eingeschätzt. Der abschließende Teil der Diplomarbeit ist als eine Synthese des theoretischen und praktischen Teils anzusehen und widmet sich konkreter Möglichkeiten didaktischer Arbeit mit Erstlesebüchern.

Im theoretischen Teil stehen zuerst der Kontext des Fremdsprachunterrichts und die Rolle der Literatur in diesem Kontext im Fokus, unter anderem in Bezug auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Weiterhin wird die eigene Buchgattung Erstlesebuch vorgestellt. Bei der Untersuchung des interdisziplinären Charakters dieser Gattung erscheint es sinnvoll, mit dem Begriff Literarizität zu arbeiten, denn diese ist ein Merkmal der ästhetischen Dimension nicht nur im belletristischen, sondern auch im nicht-belletristischen Text. Der Begriff Literarizität ermöglicht es, anschaulich zu demonstrieren, dass das Erstlesebuch anhand seiner Primärfunktion den didaktischen Materialien angehört und zugleich, eben aufgrund der literarischen Dimension, der Belletristik zuzuordnen ist (exklusive die Erstlesebücher mit Sachtexten). Die Autorin der Diplomarbeit nimmt zwar das Erstlesebuch, das an Muttersprachler adressiert ist, unter die Lupe, geht aber auch kurz auf das Erstlesebuch ein, das primär für den DaF-Unterricht gedacht ist. Durch die Implementierung des Erstlesebuchs für Muttersprachler in den DaF-Kontext ändern sich die Adressierung sowie die Textfunktionen. Eben die Adressierung erzeugt sich als die größte Herausforderung bei der Applikation dieser Gattung im Fremdsprachunterricht. Was sich

natürlich nicht ändert, sind der Aufbau des Texts, inklusive Lesbarkeit, die inhaltliche Komponente und die Komposition. Diese Komponenten werden im praktischen Teil untersucht.

Im praktischen Teil wird eine komplexe Analyse der Lesbarkeit und der strukturellen Komponenten in Bezug auf die literarischen Merkmale von sechs ausgewählten Erstlesebüchern vorgestellt. Durch die Analyse lässt sich feststellen, dass literarische Qualität durch das Einhalten der Lesbarkeitskriterien nicht unbedingt geschmälert wird, obwohl die Rücksicht auf Lesbarkeit die Ausdrucksmöglichkeiten begrenzt. Diejenigen Erstlesebücher, die sich anhand der Analyse als sprachlich sowie inhaltlich geeignet für Deutschlernende herausstellten, wurden bei der Leseforschung im DaF-Unterricht eingesetzt.

Im Rahmen der Leseforschung wurde einerseits der Einfluss von Lesbarkeitskriterien auf Deutsch Lernende Jugendliche getestet, andererseits wurde ihre Motivation, mit Erstlesegeschichten im DaF-Unterricht zu arbeiten, untersucht. Ergebnisse der Forschungsphase, in der die Lesbarkeitskriterien überprüft wurden, wurden mit Ergebnissen der Leseforschung bei lesenlernenden Kindern in Österreich verglichen. Es wurde festgestellt, dass die tschechischen Acht- und Neuntklässler, die Deutsch ab der sechsten Klasse lernen, bei der Auswahl eines als gut lesbaren Texts den österreichischen Zweitklässlern ähneln, d. h. dass sie stark unter dem Einfluss von Lesbarkeit stehen. Was die inhaltliche Seite anbelangt, kam anhand der Forschung in Tschechien zum Vorschein, dass ihr Textverstehen erheblich von ihrer allgemeinen Lesekompetenz, von Leseerfahrungen und vom Leseinteresse beeinflusst wird. Je größer die Leseerfahrungen, das Leseinteresse und die Lesekompetenz, desto höher ist das Potenzial, den Text zu verstehen.

In der zweiten Phase der Leseforschung offenbarte sich der Entschluss der Acht- und Neuntklässler, mit dem Erstlesebuch zu arbeiten, obwohl es an Leseanfänger adressiert ist; unter der Bedingung, dass sie von dem konkreten Erstlesebuch dennoch angesprochen werden, beispielsweise, weil sie es als Lernmaterial betrachten. Die zweite Phase der Forschung enthielt in sich nicht nur Erstlesebücher für Muttersprachler, sondern auch Erstlesegeschichten, die im Medium Heft zusammengeführt waren und für die Zwecke des DaF-Unterrichts konzipiert wurden. An diesem Punkt offenbarte sich, dass die Entscheidung für das Medium davon abhängt, welche Funktion die Schüler dem Buch bzw. Heft zuschreiben. Diejenigen Schüler, die das Erstlesebuch vor allem als literarischen Text wahrnehmen, würden im Unterricht lieber mit dem Buch arbeiten und umgekehrt, diejenigen Schüler, die den Erstlesetext hauptsächlich als Lernmaterial (das das Erlernen des

Sprachsystems abzielt) ansehen, würden im Unterricht eher mit dem Heft, das an Fremdsprachlernende adressiert ist, arbeiten.

Die Ergebnisse des praktischen Teils lassen die Interpretation zu, dass es in den ersten Phasen des Deutschunterrichts bereichernd ist, entweder mit Erstlesebüchern/-heften für Deutschlernende, oder mit ausgewählten Textabschnitten aus Erstlesebüchern für lesenlernende Kinder zu arbeiten.

Die Kriterien für die Wahl eines für den DaF-Unterricht geeigneten Erstlesetexts betreffen drei Aspekte. Zuerst einmal ist es notwendig, so genau wie möglich die Lesbarkeit des Texts einzuschätzen, und zwar anhand der Lesbarkeitskriterien. Weiterhin sollte die literarische Qualität des Texts bewertet werden, zum Beispiel mittels der drei Kriterien: organische Einheit, Echtheit und Spannung. Der dritte Punkt hängt mit der Bewertung der graphisch-technischen Gestaltung des Mediums (Buchdeckel, Buchgliederung, Schrift, Textumfang, Illustration etc.) zusammen.

Im letzten Kapitel werden Möglichkeiten didaktischer Arbeit mit Erstlesetexten entworfen; einige konkrete Lernaktivitäten werden auch mit Schülerprodukten ergänzt. Die Untersuchung der Möglichkeiten der Implementierung der Erstlesebücher in den DaF-Unterricht zeigte, dass Erstlesebücher ein Element darstellen, mit dem man den DaF-Unterricht motivierender machen kann und durch das der Unterricht zugleich an Qualität gewinnt, wobei man sowohl sprachliche, als auch literarische Lernziele erreichen kann.

## Resumé

Předkládaná diplomová práce se věnuje knižnímu žánru Erstlesebuch (knížka prvního čtení) coby materiálu do výuky němčiny jako cizího jazyka, a to na úrovni základního užívání jazyka (A0/1-A2). Předmětem zkoumání se proto stala textově literární analýza Erstlesebuch a stanovení možných podmínek pro převedení tohoto speciálního žánru, jehož charakter se v rámci německojazyčného prostředí rozpíná mezi literaturou, literární didaktikou a didaktikou čtení, do kontextu výuky němčiny jako cizího jazyka.

Práce si klade za cíl kriticky ověřit hypotézu, že takové podmínky zajistit lze, a dále navrhuje metodiku pro práci s tímto druhem textu. Součástí diplomové práce je také vymezení kritérií pro výběr vhodného textu. Metodika zkoumání staví jednak na teoretickém poznání kontextu výuky němčiny jako cizího jazyka a významu literatury v něm, jednak na popisu charakteru knižního žánru Erstlesebuch. Na základě teoretického podloží je pak vhodnost Erstlesebuch pro výuku němčiny jako cizího jazyka zkoumána pomocí textově literární analýzy vybraných Erstlesebuch a posléze skrze empirický výzkum. Syntézou poznatků teoretické a praktické části je závěrečná část věnující se konkrétním možnostem didaktické práce s Erstlesebuch.

V teoretické části je pozornost věnována nejprve kontextu výuky cizích jazyků; neopomenuta zůstala role literatury, mimo jiné ve vztahu ke *Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky*. Dále je, s ohledem na kontext výuky cizích jazyků, představen samotný žánr Erstlesebuch. Při popisu interdisciplinárního charakteru Erstlesebuch se jako relevantní jeví pojem literárnost (Literarizität), který je znakem přítomnosti estetické dimenze v textu, a to jak v uměleckém, tak v neuměleckém. Díky tomuto pojmu lze názorně demonstrovat, že Erstlesebuch patří svou primární funkcí k didaktickým materiálům, avšak právě přítomnost literární dimenze jej řadí zároveň k literatuře umělecké (nepočítáme-li Erstlesebuch s naučnou tematikou). Autorka se sice soustředí na knížky prvního čtení adresované původně rodilým mluvčím, ale zároveň krátce reflektuje existenci Erstlesebuch primárně určenou pro výuku němčiny jako cizího jazyka. Tyto knížky prvního čtení v cizím jazyce dotvářejí kontext zkoumané problematiky, avšak nejsou předmětem výzkumu, který i nadále cílí na autentické literární texty. S převedením z německojazyčného prostředí do výuky cizích jazyků se mění adresát knížky prvního čtení a její funkce. Právě adresnost se při aplikaci Erstlesebuch ve výuce cizího jazyka jeví jako největší výzva. V novém kontextu se naopak přirozeně nemění výstavba textu, zahrnující čtivost textu, jeho obsahovou komponentu a kompozici. Tyto komponenty textu jsou blíže zkoumány v praktické části.

V praktické části je dokončena komplexní analýza čtivosti a strukturálních komponent textu (ve vztahu k literárním znakům) na příkladu šesti vybraných Erstlesebuch. Na základě této analýzy lze tvrdit, že literární kvalita nemusí být dodržováním kritérií čtivosti poškozena, přestože zohledňování těchto kritérií vyjadřovací možnosti omezuje. Ty knížky prvního čtení, které se na základě této analýzy ukázaly jako jazykově a zároveň obsahově vhodné pro ty, jež se učí německému jazyku, se následně staly součástí čtenářského výzkumu v kontextu výuky němčiny jako cizího jazyka.

V rámci tohoto čtenářského výzkumu byl testován vliv kritérií čtivosti na žáky německého jazyka a zároveň byla zkoumána motivace žáků pracovat s příběhy prvního čtení ve výuce. Výsledky testování kritérií čtivosti u žáků učících se němčinu coby cizí jazyk byly následně porovnány s výsledky téhož testování u rakouských dětí učících se číst (druhá a třetí třída). Bylo zjištěno, že čeští žáci osmé a deváté třídy, učící se němčinu od šesté třídy, se při aktu čtení podobají rakouským žákům druhé třídy, tedy že na ně silně působí čtivost textu. Co se týká obsahové složky, poukázal výzkum realizovaný v českém prostředí na skutečnost, že pochopení textu je významně ovlivňováno obecnou kompetencí číst, čtenářskými zkušenostmi a zájmem o čtení.

Ve druhé fázi výzkumu se následně ukázalo, že jsou žáci osmé a deváté třídy ochotni pracovat s knížkou prvního čtení, přestože je určena začínajícím čtenářům, pokud je daná kniha něčím zaujme. To je dáno tím, že žáci nahlíží knihu jako materiál pro výuku, nikoli jako knihu pro osobní čtení. Součástí druhé fáze výzkumu byly nejen knížky prvního čtení pro rodilé mluvčí, ale také příběhy prvního čtení svázané v médiu sešitku a určené pro výuku němčiny jako cizího jazyka. Zde se ukázalo, že motivace pracovat s jedním či druhým médiem závisí na tom, jakou funkci žáci knize/sešitku přiřkládají. Žáci, kteří Erstlesebuch vnímají především jako literární text, by ve výuce raději pracovali s médiem knihy. Naopak žáci, kteří text prvního čtení nahlížejí zejména jako učební materiál (cílicí na ovládnutí jazykového systému), by pro výuku raději zvolili sešitek určený pro výuku cizího jazyka.

Výsledky praktické části umožňují konstatovat, že by již v prvních fázích výuky německého jazyka bylo obohacující pracovat buď s knížkami prvního čtení psaných přímo pro účely výuky němčiny a/nebo s vybranými pasážemi z knížek prvního čtení pro rodilé mluvčí.

Kritéria výběru vhodného textu prvního čtení do výuky se pak týkají tří aspektů. Zaprvé je potřeba alespoň přibližně stanovit čtivost textu, a to na základě vymezených (a v diplomové práci ověřených) kritérií čtivosti. Dále je nutno posoudit literární kvalitu textu, například podle kritérií: organická jednota, opravdovost, napětí. Třetí aspekt se týká

posouzení graficko-technické stránky dané knížky (obálka, rozsah textu, sazba, velikost písma, ilustrace apod.).

V závěrečné kapitole jsou navrženy konkrétní didaktické aktivity do výuky německého jazyka, využívající text prvního čtení, přičemž některé z těchto aktivit jsou doplněny ukázkami žákovských prací. Na základě těchto aktivit lze pozorovat, že práce s Erstlesebuch ve výuce němčiny jako cizího jazyka přináší rozličné možnosti didaktické práce, které vyučujícím poskytují svobodný prostor pro vlastní kreativitu a které zároveň přináší měřitelné výsledky. Právě proto, že lze skrze materiál Erstlesebuch cílit jak na cíle jazykové, tak literární, představují texty prvního čtení prvek, jímž lze výuku němčiny coby cizího jazyka zatraktivnit a zároveň zkvalitnit.

## Tabellen und Abbildungen

Abb. 1: Aufteilung der Sprachniveaus nach GER (2001, S. 34) .....	24
Abb. 2: Beispiel der Anfangssituation Geburtstag aus dem Buch von Manfred Mai <i>Hexen will gelernt sein</i> .....	51
Abb. 3: Beispiel der Anfangssituation Geburtstag aus dem Buch von Irene Margil <i>Fußballfieber im Stadion</i> .....	52
Abb. 4: Beispiel der Anfangssituation Geburtstag aus dem Buch von Beate Dölling, <i>Glücksgalopp und Ponyträume – Meine schönsten Pferdegeschichten</i> .....	52
Abb. 5: Beispiel des Anfangs mit dem Vorstellen der Hauptfigur aus dem Buch von Sabine Stehr <i>Ein Dackel auf heißer Spur</i> .....	53
Abb. 6: Beispiel des Anfangs mit dem Vorstellen der Nebenfigur und der Hauptfigur aus dem Buch von Heike Wiechmann <i>Die total verrückte Schrumpf-Maschine</i> .....	53
Abb. 7: Beispiel des Anfangs mit der bildnerisch verwirklichten Darstellung der zeit-räumlichen Situierung aus dem Buch von Susanna Moll <i>Das verrückte Straßenfest</i> .....	54
Abb. 8: Direkte Rede im Erstlesebuch. Ein Vergleich .....	58
Abb. 9: Ergebnisse der Textvarianten zum Buch über Selma bei den Acht-/Neunklässlern .....	121
Abb. 10: Ergebnisse bei der ersten Wahl eines Buchs für den Deutschunterricht .....	122
Abb. 11: Ergebnisse bei der Wahl eines konkreten Erstlesehefts bei der zweiten Wahl eines Mediums für den Deutschunterricht .....	124
Abb. 12: Seite 5 aus dem Erstlesebuch <i>Opageschichten vom Franz</i> von Ch. Nöstlinger .....	134
Abb. 13: Schülertext als Ergebnis einer auf das Buch <i>Opageschichten vom Franz</i> bezogenen Schreibaktivität.....	136
Abb. 14: Induktive Erklärung des 4. Falls, anhand des Erstlesetexts aus dem Buch <i>Opageschichten vom Franz</i> .....	137
Abb. 15: Buchumschlag der Erstlesegeschichte <i>Du bist blind</i> von Šárka Brzková .....	138
Abb. 16: Tabelle „typische deutsche Verbendungen“ als Begleitmaterial zum Erstleseheft <i>Du bist blind</i> .....	139
Abb. 17: Nacherzählung der Erstlesegeschichte <i>Du bist blind</i> .....	140
Tabelle 1: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (GER, S. 35).....	24
Tabelle 2: Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung der Fertigkeit Lesen .....	26
Tabelle 3: Expressing a personal response to creative texts (including literature), Analysis and criticisms of creative texts (including literature) /CEFR-CV, 2018, S. 116-117/ .....	28
Tabelle 4: Ergebnisse der komplexen Erstlesetextanalyse in Bezug auf GER.....	110
Tabelle 5: Leicht lesbare Erstlesebücher in Bezug auf die Sprachniveaus des GERs.....	112

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

DÖLLING, Beate. *Glücksgalopp und Ponyträume – Meine schönsten Pferdegeschichten*. S. Frankfurt am Main: FISCHER Duden Kinderbuch © S. Fischer Verlag GmbH, 2016. ISBN-13 978-3737332781. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3278-1.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3278-1.pdf).

HOLTHAUSEN, Luise. *Das schönste Weihnachtsgeschenk der Welt*. Frankfurt am Main: FISCHER Duden Kinderbuch © S. Fischer Verlag GmbH, 2015. ISBN-13 978-3737332132. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3213-2.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3213-2.pdf).

HULA, Saskia. *Romeo und Juliane*. Innsbruck – Wien: Obelisk Verlag, 2007. ISBN 978-S. 8-9.

LUHN, Usch. *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*. Broschierte Ausgabe mit farbigen Silbentrenner. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2012. ISBN 978-3-473-38545-4.

MAAR, Paul. *Das Sams und die Waschmaschine*. Hamburg: Oetinger, 2016. ISBN 978-3-7891-2449-5.

MAI, Manfred. *Hexen will gelernt sein*. Frankfurt am Main: FISCHER Duden Kinderbuch © S. Fischer Verlag GmbH, 2019. ISBN-13 978-3737334211. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3421-1.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3421-1.pdf).

MARGIL, Irene. *Fußballfieber im Stadion*. Frankfurt am Main: FISCHER Duden Kinderbuch © S. Fischer Verlag GmbH, 2018. ISBN-13 978-3737333511. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3351-1.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3351-1.pdf).

MOLL, Susanna. *Das verrückte Straßenfest*. Frankfurt am Main: FISCHER Duden Kinderbuch © S. Fischer Verlag GmbH, 2015. ISBN-13 978-3737332545. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3254-5.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3254-5.pdf).

NÖSTLINGER, Christiane. *Opageschichten vom Franz*. Hamburg: Oetinger, 2000. ISBN 978-3-7891-0752-8.



STEHR, Sabine. *Ein Dackel auf heißer Spur*. Frankfurt am Main: FISCHER Duden Kinderbuch © S. Fischer Verlag GmbH, 2018. ISBN-13 978-3737333528. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3352-8.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3352-8.pdf).

RECHEIS, Käthe. *Kleiner Bruder Watomi*. 11. Auflage. Wien: Herder & Co., 1991. ISBN 3-210-244464-2.

KENT, Jack. Drachen gibt's doch gar nicht. In: KENT, Jack. MEYER-DIETRICH, Inge. *Abendteuerliche Drachengeschichten für Erstleser*. Ravensburger Leserabe, Ravensburger Verlag Otto Maier GmbH, 2012. ISBN-13 978-3473362745.

WIECHMANN, Heike. *Die total verrückte Schrumpf-Maschine*. Frankfurt am Main: FISCHER Duden Kinderbuch © S. Fischer Verlag GmbH, 2018. ISBN-13 978-3737333504. Erreichbar auf dem Link: [http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-3350-4.pdf](http://duden-leseprofi.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-3350-4.pdf).

WEILER, Tatjana. *Hallo, kleiner Delfin*. Wien: G&G Verlag, 2010. ISBN 978-3707412314.

## **Sekundärliteratur**

ALTMAYER, Claus. Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Institutes (SHI). Band 3. Staufenburg: Verlag Brigitte Narr, 2014. ISBN 978-3-86057-622-9.

ALTMAYER, Claus, DOBSTADT, Michael, RIEDNER, Renate und Carmen SCHIER. *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Institutes (SHI). Band 3. Staufenburg: Verlag Brigitte Narr, 2014. ISBN 978-3-86057-622-9.

BERND, Kristina. Editorial. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015.

BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-393-2.

BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury. Kontexty a perspektivy. Se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války.* (Die Publikation ist im Druck und ihre Ausgabe von der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität ist für das Jahr 2020 geplant.)

BUTZKAMM, Wolfgang. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten.* Tübingen: Franzke Verlag, 2012.

DOBSTADT Michael und Renate RIEDNER. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: EWERT, Michael, RIEDNER, Renate und Simone SCHIEDERMAIR (Hrsg.). In: *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven.* München: Iudicium, 2011. ISBN 978-3-86205-093.

EWERS, Heino. Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch.* 2., korr. und erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012.

EWERT Michael, RIEDNER Renate und Simone SCHIEDERMAIR (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven.* München: Iudicium, 2011. ISBN 978-3-86205-093.

FOSTER, Thomas C. *Jak číst romány jako profesor.* Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-929-8.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GROEBEN, Norbert. Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff, 1982. ISBN 978-3402042984.

HOPPE, Irene. Brücken in die Welt des Lesens. *JuLit 2/15.* Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseeinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2.

HRABAL, Jiří. *Fokalizace: analýza naratologické kategorie.* Praha: Dauphin, 2011. ISBN 978-80-7272-390-4.

JANTZEN, Christoph. "Ich fand total komisch, dass man diesen Kaktus jetzt nähen muss". Wie Kinder sich wertend über Erstlesebücher äußern. *Kjl&m. Forschung.schule.bibliothek*. München: kopaed, 71. Jahrgang, 4.Vj.2019. Aller Anfang ist... Erstleseliteratur zwischen Lesenlernen und Lesegenuss. 96 Seiten.

JETGENS, Stephanie. Von der allmählichen Emanzipation einer verachteten Buchform. Das Erstlesebuch. *Kjl&m. Forschung.schule.bibliothek*. München: kopaed, 71. Jahrgang, 4.Vj.2019. Aller Anfang ist... Erstleseliteratur zwischen Lesenlernen und Lesegenuss. 96 Seiten.

KABELE, Jiří, SMETÁČEK, Vladimír und Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981.

KAST, Bernd. *Literatur im Unterricht: methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: J. Gotteswinter, 1984.

*Kjl&m. Forschung.schule.bibliothek*. München: kopaed, 71. Jahrgang, 4.Vj.2019. Aller Anfang ist... Erstleseliteratur zwischen Lesenlernen und Lesegenuss. 96 Seiten.

KOPÁL, Ján. *Literatúra a detský aspekt*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970. Štúdie.

KOPPENSTEINER, J. / E. SCHWARZ. *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: öbv und hpt, 2012. S. 28-30. ISBN 978-3-7069-0631-9.

LAKOFF, George. *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. 1. vyd. (1. vyd. originálu 1987). Praha: Triáda, 2006. ISBN 80-86138-78-X.

LANGE, Günter: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. 2., korr. und erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012.

MAIER, Karl Ernst. *Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. Regensburg: Klinkhardt, 1993. ISBN 3-7815-0750-5.

MUSZYNSKI, Eva. Wenig Text, viel Aufwand. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseeinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2.

NEFZER, Ina. Eine Gattung, viele Gesichter. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseeinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2.

NEIDLINGER, Dieter und Silke PASEWALCK. Literatur und Kultur: Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos. In: EWERT Michael, RIEDNER Renate und Simone SCHIEDERMAIR (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 2011. ISBN-13 978-3862050932.

OESTE, Bettina. Mut zum Buch. *JuLit 2/15*. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseeinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015, 2.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. Auflage. Dobříš: MME, 2007. S. 242. ISBN 978-80-239-9284-7.

PLATH, Monika und Karin RICHTER. Literarische Sozialisation in der mediatisierten Kindheit. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. 2., korr. und erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012.

REBER, Karin und Wilma SCHÖNAUER-SCHNEIDER. Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Reinhardt Verlag: 2008. ISBN 978-3497022625.

SCHILCHER, Anita. Viele Grüße, deine Giraffe (Iwasa/Mühle 2017) – ein Erstlesebuch mit Witz und literarischer Qualität. *Kjl&m. Forschung.schule.bibliothek*. München: kopaed, 71. Jahrgang, 4.Vj.2019. Aller Anfang ist... Erstleseliteratur zwischen Lesenlernen und Lesegenuss. 96 Seiten.

SIEWERT, Sandra. Narrative Strukturen und literarästhetisches Potential von Erstlesebüchern. *Kjl&m. Forschung.schule.bibliothek*. München: kopaed, 71. Jahrgang, 4.Vj.2019. Aller Anfang ist... Erstleseliteratur zwischen Lesenlernen und Lesegenuss. 96 Seiten.

SMETÁČEK, Vladimír. *Čtivost textů pro děti*. Praha: Albatros, 1973.

THIELE, Jens. Das Bilderbuch. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. 2., korr. und erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. S. 321. ISBN 80-246-0956-8.

VATER, Heinz. *Einführung in die Textlinguistik: Struktur und Verstehen von Texten*. 3. überarbeitete Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag, 2001. ISBN 978-7705-2756-4.

WEINMANN, Andrea. Geschichte der Kinderliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. 2., korr. und erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2012.

WILDEISEN, Sarah: Kunst oder Krücke? Illustration in Erstlesebüchern. *JuLit* 2/15. Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseeinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2015.

## Internetquellen

BUČKOVÁ, Tamara. Text- und Stilanalyse, Textsemantik, Textthematik [online]. 2018. [zit. 2020-01-16]. [http://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2018/10/6\\_Text-und-Stilanalyse\\_Textsemantik\\_Textthematik.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2018/10/6_Text-und-Stilanalyse_Textsemantik_Textthematik.pdf).

CONRADY, Peter. Zum Lesen verlocken. *peter-conrady* [online]. 2016. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <http://www.peter-conrady.de/Zum-Lesen-verlocken/>.

Council of Europe. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS* [online]. February, 2018. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Council of Europe. *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – Volume 1: Ages 7-10* [online]. © Council of Europe 2020 [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <http://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>.

Council of Europe. *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – Volume 2: Ages 11-15* [online]. © Council of Europe 2020 [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <http://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>.

DOBSTADT, Michael. „*Literarizität*“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache [online]. In: Deutsch als Fremdsprache, 46 (2009) 1. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar unter: <https://www.dafdigital.de/ce/literarizitaet-als-basiskategorie-fuer-die-arbeit-mit-literatur-in-daf-kontexten-zugleich-ein-vorschlag-zur-neuprofilierung-des-arbeitsbereichs-literatur-im-fach-deutsch-als-fremdsprache/detail.html>.

Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* [online]. Linz: Langenscheidt KG, 2001. ISBN 3-468-49469-6. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>.

HOFFMANN, Regina. *Der kindliche Ich-Erzähler in der modernen Kinderliteratur: Eine erzähltheoretische Analyse mit Blick auf aktuelle Kinderromane*. Peter Lang, 2010. ISBN-13: 978-3631596753. Erreichbar auch auf dem Link: [https://books.google.cz/books?id=ROuRI\\_OIPc4C&pg=PA118&lpg=PA118&dq=maria+lypp+Asymmetrie+in+der+Kommunikation&source=bl&ots=pJVJr5ekRo&sig=ACfU3U2cE6SyzNFPm38zED9m72ll7QSg\\_g&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwi04Irt84znAhUGblAKHYTtCr8Q6AEwAnoECACQAQ#v=onepage&q=maria%20lypp%20Asymmetrie%20in%20der%20Kommunikation&f=false](https://books.google.cz/books?id=ROuRI_OIPc4C&pg=PA118&lpg=PA118&dq=maria+lypp+Asymmetrie+in+der+Kommunikation&source=bl&ots=pJVJr5ekRo&sig=ACfU3U2cE6SyzNFPm38zED9m72ll7QSg_g&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwi04Irt84znAhUGblAKHYTtCr8Q6AEwAnoECACQAQ#v=onepage&q=maria%20lypp%20Asymmetrie%20in%20der%20Kommunikation&f=false).

HOLANOVÁ, Šárka. *Zum Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches in Anbetracht der Textschwierigkeit, bzw. der Lesbarkeit*. Prag, 2016. S. 120. Bachelorarbeit. Pädagogische Fakultät der Karls-Universität. Lehrstuhl der Germanistik. Leiterin: Tamara BUČKOVÁ.

JACOBSON, Roman. *Lingvistika a poetika* [online]. 1960. [zit. 2019-10-06]. Erreichbar auf dem Link: [https://monoskop.org/images/2/29/Jakobson\\_Roman\\_1960\\_1995\\_Lingvistika\\_a\\_poetika.pdf](https://monoskop.org/images/2/29/Jakobson_Roman_1960_1995_Lingvistika_a_poetika.pdf).

JETGENS, Stephanie. Spannendes für Erstleser [online Interview]. *Deutschlandrundfunk Kultur*. [online]. 29. 8. 2014. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/schule-spannendes-fuer-erstleser.1008.de.html?dram:article\\_id=295957](https://www.deutschlandfunkkultur.de/schule-spannendes-fuer-erstleser.1008.de.html?dram:article_id=295957).

KÖNIG, Anne Rose. *Lesbarkeit als Leitprinzip der Buchtypographie*. Eine Untersuchung zum Forschungsstand und zur historischen Entwicklung des Konzeptes „Lesbarkeit“ [online]. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, 2004. ISBN 3-9808858-7-9 2004. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <http://www.alles-buch.uni-erlangen.de/Koenig.pdf>.

MAAR, Paul. Mit dem Kinderbuchautor Paul Maar in Bamberg [online Interview]. *Deutschlandrundfunk Kultur* [online]. 28. 7. 2019. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/spaziergaenge-mit-prominenten-mit-dem-kinderbuchautor-paul.942.de.html?dram:article\\_id=454945](https://www.deutschlandfunkkultur.de/spaziergaenge-mit-prominenten-mit-dem-kinderbuchautor-paul.942.de.html?dram:article_id=454945).

MARTINELLI, Luisa. Literatur im DaF-Unterricht [online]. 2012. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <http://luimartin.altervista.org/Literatur%20im%20DaF-Unterricht-sito%20web.pdf>.

MORGENROTH, Claas. *Literaturtheorie: Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink, 2016. ISBN 978-3-8252-4169-8. Erreichbar auch auf dem Link: [https://books.google.cz/books?id=-pCeDQAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=%22Einstellung+auf+die+nachricht++als+solche%22&source=bl&ots=P5hK9kwK3F&sig=ACfU3U1yrcsy8uD5h\\_N5OiFB-rxRjJ6Rgg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjUgaub1ofiAhVI2KQKHSHaCbIQ6AEwAHoECAMQAQ#v=onepage&q=%22Einstellung%20auf%20die%20nachricht%20%20als%20solche%22&f=false](https://books.google.cz/books?id=-pCeDQAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=%22Einstellung+auf+die+nachricht++als+solche%22&source=bl&ots=P5hK9kwK3F&sig=ACfU3U1yrcsy8uD5h_N5OiFB-rxRjJ6Rgg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjUgaub1ofiAhVI2KQKHSHaCbIQ6AEwAHoECAMQAQ#v=onepage&q=%22Einstellung%20auf%20die%20nachricht%20%20als%20solche%22&f=false).

PILNÁ, Jana. Krize středního věku. Praha, 2015. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Fakulta psychologie. Vedoucí práce: doc. PhDr. MUDr. Mgr. Radvan Bahbouh, Ph.D. [zit. 2020-01-16]. Erreichbar auf dem Link: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120194958/?lang=cs>.

PINNELL, Gay Su. What is levelled reading? *Scholastic* [online]. C2016. [zit. 2020-01-19] Erreichbar auf dem Link: <http://www.scholastic.com/teachers/article/what-leveled-reading>.

SOMMER, Birgit. Können Leseanfänger bereits Erstlesebücher lesen? In: *So macht SELBER-LESEN lernen allen Spaß: Leichte Geschichten zum Lesen lernen* [online]. [zit. 2019-10-06]. Erreichbar auf dem Link: <https://selberlesen.wordpress.com/leseprobleme/leseschwache-leserechtschreibschwache-lrs/erstlesebucher/>.

### **Webseiten**

*Amazon.de* [online]. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <https://www.amazon.de/Das-Ich-mir-oder-Georg/dp/3746941733>.

*Amira-lesen.de* [online]. Berlin: Elisabeth Simon [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <http://www.amira-lesen.de/#>.

*Arena-verlag.de* [online]. Erstleser. Würzburg: Arena Verlag GmbH [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: [https://www.arena-verlag.de/rubrik/kinderbuch/erstleser?sort\\_by=field\\_erscheinungstermin\\_value&sort\\_order=ASC](https://www.arena-verlag.de/rubrik/kinderbuch/erstleser?sort_by=field_erscheinungstermin_value&sort_order=ASC).

*Klett.cz* [online]. Kletts bunte Lesewelt. Praha: Klett nakladatelství s.r.o. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <https://www.klett.cz/index.php?language=german&csop=400&termek=1>.

*Oetinger.de* [online]. Lesestarter. Hamburg: Oetinger Verlags, © Verlagsgruppe Oetinger Service GmbH [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <https://www.oetinger.de/special/lesestarter>.

*Saskiahula.at* [online]. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <http://www.saskiahula.at/ueber-mich/>.

Unsere Autoren: Usch Luhn. In: *Randomhouse* [online]. © Verlagsgruppe Random House GmbH [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <https://www.randomhouse.de/Autor/Usch-Luhn/p104640.rhd>.

### **Youtube**

Usch Luhn – Portrait [Youtube-Video]. *RavensburgerAG*. 2014. [zit. 2020-01-18]. Erreichbar auf dem Link: <https://www.youtube.com/watch?v=OobZS4CLkV4>.



## **E-Mail-Kommunikation**

JETGENS, Stephanie (bis 2018 Dozentin für Literatur und Sprache an der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW). Re: Erstlesebuch. [E-Mail].

Nachricht an: Šárka Holanová. 2018-02-20 [zit. 2019-01-27]. Persönliche Kommunikation.

CONRADY, Peter (Literaturwissenschaftler, Literatur- und Sprachdidaktiker). Re: Das Konzept für eine neue Erstlesebuch-Forschung. [E-Mail]. Nachricht an: Šárka Holanová. 2019-01-22 [2020-01-19]. Persönliche Kommunikation.